

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

SÔNIA VILL

ENSAIANDO O OLHAR:
O SENTIDO DA INFÂNCIA A PARTIR DE FOTOGRAFIAS
PRODUZIDAS POR CRIANÇAS

FLORIANÓPOLIS
2009

SÔNIA VILL

ENSAIANDO O OLHAR:
O SENTIDO DA INFÂNCIA A PARTIR DE FOTOGRAFIAS
PRODUZIDAS POR CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
Graduação da Universidade Federal de Santa
Catarina, como exigência parcial para
obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Gilka Girardello
Co-orientadora: Prof^a Dr^a Ingrid Dittrich Wiggers

FLORIANÓPOLIS
2009



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**"ENSAIANDO O OLHAR: O SENTIDO DA INFÂNCIA A PARTIR DE
FOTOGRAFIAS PRODUZIDAS POR CRIANÇAS"**

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 25/6/2009

Dra. Gilka Elvira Ponzi Girardello (CED/UFSC-Orientadora)

Gilka Girardello

Dra. Ingrid Dittrich Wiggers (UNB/BSA-Co-orientadora)

Ingrid

Dra. Patrícia de Moraes Lima (CED/UFSC-Examinadora)

Patrícia

Dra. Mônica Fantin (CED/UFSC-Examinadora)

mfantin

Dr. Maurício Roberto da Silva (CDS/UFSC-Suplente)

Prof. João Josué da Silva Filho
Coordenador do Programa de
Pós-graduação em Educação UFSC

Sônia Vill

SÔNIA VILL

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JUNHO/2009

Agradecimentos

O caminho desta pesquisa foi marcado pela aventura e muitos encontros. Um percurso generoso que me possibilitou a alegria como uma marca para agir e entrar em contato com todos/as os outros/as que me provocaram, instigaram, me permitiram o silêncio e a fala.

Agradeço a todos/as que me apoiaram.

À minha família pela presença e amorosidade.

Ao Gastão pela inspiração, por ter me dado minha primeira câmera fotográfica e pelo seu amor.

À Ingrid pela orientação e por seu olhar apurado.

Às professoras Gilka e Monica e ao professor Maurício que participaram da banca de qualificação deste trabalho e trouxeram inúmeras contribuições.

Às professoras Gilka, Monica e Patrícia que aceitaram ler este texto e contribuir com ele na banca de defesa.

À Casa Chico Mendes por me receber e abrir suas portas à pesquisa.

Ao Dodô, meu anfitrião, pelas palavras acolhedoras.

Às Crianças-fotógrafas, minhas companheiras, pela espontaneidade e generosidade com que compartilharam comigo suas infâncias.

Às mulheres da Chico, todas elas, pessoas que estão dentro e fora da Casa Chico Mendes e que me ensinaram a partir de suas vidas.

Às minhas grandes amigas pela confiança, leituras e encorajamento.

Aos colegas do mestrado pelas tantas reflexões compartilhadas.

Aos colegas do NICA, por todos os momentos de estudo que me proporcionaram.

Ao PPGE, em especial a linha de pesquisa Educação e Comunicação, por aceitar a pesquisa.

A todos/as os professores/as do curso que compartilharam referências, autoria e dilemas.

Às funcionárias do PPGE pela prontidão e ajuda.

À Norminha, querida, pela revisão.

A todos que estiveram juntos direta ou indiretamente.

Muito Obrigada!

Resumo

Esta pesquisa teve por objetivo compreender, por meio de uma dimensão filosófica ético-estética, uma produção de sentidos da infância, mediada por fotografias captadas por crianças. O estudo partiu da crítica ao pressuposto moderno que concebe a infância a partir da visão da criança como vir a ser adulto, fixada num tempo cronológico e linear. Em alternativa, fundamenta-se na filosofia da infância, que busca uma perspectiva atemporal, de uma inventividade ligada à ideia de acontecimento, ou seja, lugar de possível experiência. O trabalho de campo efetivou-se com um grupo de crianças que frequentavam a Casa Chico Mendes, uma instituição não governamental, localizada na comunidade Chico Mendes, no bairro Monte Cristo, em Florianópolis. No plano metodológico, a opção foi por um ensaio etnográfico. O contato com as crianças aconteceu durante catorze meses, sendo cinco desses meses dedicados a uma oficina de fotografia. Considerou-se a necessidade de se estabelecer uma relação *de perto e de dentro* com os participantes, para se entender e interpretar as imagens produzidas pelas crianças. Dessa forma, buscaram-se evidências para perceber as crianças por outro ponto de vista, constituindo uma narrativa sobre como a pesquisadora entendeu que elas veem e vivem a infância. A partir do convívio com as crianças, bem como analisando as fotografias feitas por elas, foram considerados como pontos de reflexão o âmbito da novidade, vivida pela pesquisadora no encontro com a infância e pelas crianças quando se viam sujeitos no ato de fotografar. As aproximações entre a *fotografia – infância* e a *fotografia – imaginação*, estão nos cenários e histórias construídos nas conversas com as crianças, no ato da captação das imagens e no ato de apreciação delas. Por fim, foi ponto de reflexão sobre a produção de sentidos produzidos por elas: o lugar ocupado pela escola na vida das crianças, o que elas legitimam e o sentido de transformação necessário a esse lugar.

Palavras-chave: Infância, produção de sentidos, acontecimento, fotografia.

Abstract

This research tries to understand the production of meanings in childhood - through a philosophical and aesthetic lens - using photographs taken by children. It offers an alternative to modern approaches that conceive children's view of childhood as a path to adulthood, fixed in a linear and chronological time. Instead, we used a childhood philosophy to bring a atemporal perspective of creativity linked to the idea of the event, i.e., a place of possible experience. The field work was carried out with a group of children in Casa Chico Mendes, a non-governmental institution, at the Chico Mendes community, Monte Cristo, Florianopolis. Methodologically, an ethnographic essay was chosen. The contact with the children happened along fourteen months, from which five months were dedicated to a photography workshop. It was considered necessary to establish a close relationship with the children, to understand and interpret the images produced by the them. Thus, we tried to find evidences to understand the children from an alternative point of view, in order to form a narrative about how the researcher understood the way they see and live their childhood. From this shared experience and the analysis of their photographs, we reflected upon the novelty experienced by the researcher when meeting the children and by the children as subjects when taking photographs. This experience resulted in a approximation between photography-childhood, with the children as photographers and between photography-imagination in the (possible and impossible) scenes and stories, created in the conversations with the children when they were capturing the images and/or appreciating them. We also reflected upon the meaning produced by the children, the place that school occupies in their lives, what they legitimize and the sense of transformation necessary to this place.

Keywords: Childhood, production of meaning, event, photography

Lista de Figuras

Figura 01 - Conhecendo a comunidade Chico Mendes – 2008 (Foto: Sônia Vill).....	8
Figura 02 - Lugar da fotógrafa: exercício do olhar – Argentina – 2008 (Foto: Gastão Cassel).....	11
Figura 03 - A fotografia como suporte, cena e objeto (Foto: Sônia Vill).....	27
Figura 04 – Porta de entrada da Casa Chico Mendes (Foto: Sônia Vill).....	33
Figura 05 - A comunidade Chico Mendes pelo olhar das crianças.....	40
Figura 06 - Auto retrato das crianças feitos no primeiro dia de Oficina.....	52
Figura 07 - Fotos feitas pelas crianças no interior da Casa no primeiro dia com a Câmera.....	56
Figura 08 - Imagens da comunidade feita pelas crianças.....	59
Figura 09 - Contatos das imagens produzidas pelas crianças na oficina de fotografia (Foto: Sônia Vill).....	63
Figura 10 - O caminho até a pracinha – Fotos feitas pelas crianças.....	69
Figura 11 - A pracinha olhada e fotografada pelas crianças.....	72
Figura 12 – Pão (Foto: Sônia Vill).....	74
Figura 13 - Crianças-fotógrafas da Chico Mendes (Foto: Sônia Vill).....	80
Figura 14 - Criança da comunidade Chico Mendes fotografada pelas crianças.....	102
Figura 15 - A Escola América Dutra Machado vista pelas crianças.....	111
Figura 16 - A escola dos meus sonhos – desenhos produzido pelas crianças.....	119
Figura 17 - A escola dos meus sonhos – desenhos produzidos pelas crianças.....	120
Figura 18 - Faz de conta... (Foto feita por uma criança da Oficina de história).....	121
Figura 19 – Estrela. Foto idealizada por uma criança e executada pela pesquisadora.....	127
Figura 20 – Brincadeira de casinha - Oficina de histórias (Foto feita por uma criança).....	132
Figura 21 - Janela colorida (Foto Digital feita por uma Criança).....	138



Fig. 01 - Conhecendo a comunidade Chico Mendes – 2008 (Foto: Sônia Vill)

Sumário

Introdução e justificativa do tema.....	12
I - Meu lugar como educadora, fotógrafa e pesquisadora.....	19
1.1 Da professora e seus caquinhos à multiplicidade das imagens nos espelhos da pesquisadora no percurso etnográfico.....	19
1.1.1 Sobre o sentido da explicação	19
1.1.2 Rompendo o quê?.....	23
1.1.3 Professora: facilitadora ou mediadora. Existe outra opção?.....	24
1.1.4 Percebendo os caquinhos.....	26
1.2 Da fotógrafa aos fragmentos da imagem.....	28
1.3 O percurso etnográfico.....	34
1.3.1 Minha chegada à Casa Chico Mendes.....	38
1.3.2 Localizando.....	41
1.3.3 Casa Chico Mendes: uma porta aberta.....	44
1.3.4 Novidades ao abrir a porta em 2008.....	47
1.3.5 Cronograma da pesquisa	49
1.3.6 Do nosso primeiro contato ao encontro com a câmera e a rua.....	53
1.3.7 A criança-fotógrafa e a apreciação das imagens	64
1.3.8 A presença da TV na Casa	66
1.3.9 A pracinha	70
1.3.10 Alimentar o corpo, o afeto e a alma.....	75
1.3.11 As mulheres da Chico	76
1.3.12 A formação de professores.....	78
II – Em cena as crianças.....	81
2.1 A infância em foco	88
Cena 1 - O sentido da repetição	88
Cena 2 - Infância como lugar do acontecimento.....	97
III – A pesquisadora-fotógrafa no encontro com as crianças-fotógrafas.....	103
3.1. A infância como uma novidade, meu encontro com ela.....	103
3.2 Crianças e escola: feitos um para os outro?.....	112
3.3. Cenários possíveis para a escola.....	122
3.4. As crianças experimentam a novidade.....	128
IV – Zoom: novas cenas, outros repertórios.....	133

Considerações finais	139
Referências.....	143
ANEXOS.....	147
ANEXO A – Custos da Oficina de fotografia	
ANEXO B – Convite Exposição de Final do Ano na Casa Chico Mendes	
ANEXO C – Modelos de autorização de uso de imagem	



Fig.: 02 - Lugar da fotografia: exercício do olhar – Argentina – 2008 (Foto: Gastão Cassel)

Introdução e justificativa do tema

Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas que já têm a forma do nosso corpo e esquecer os nossos caminhos que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos.

Fernando Pessoa

Após uma trajetória de quase vinte anos envolvida com a educação, busquei neste momento - aproximando a educadora, a fotógrafa e a pesquisadora - novos olhares sobre a infância, para perceber e redimensionar o entendimento sobre os processos discursivos e de subjetivações que a envolvem.

Há alguns anos aprendi a ver com a mediação de uma lente. Primeiro, precisei de óculos para ver melhor o mundo, as pessoas, as coisas. Com os óculos enxerguei melhor meus alunos/as, imaginando que, quanto mais conhecesse e controlasse os processos de cada um/a, melhor conduziria as aulas. Os anos passaram e o grau da lente aumentou, ou seja, quanto mais eu queria, eu menos via. Talvez o que eu quisesse enxergar não estivesse no controlado, no formulado, no previsível, mas no incerto. Acompanhada por uma inquietude, não sabia ao certo o que se traduzia no que eu via, nem tampouco o que exatamente eu queria ver. Ampliei o olhar com as lentes da câmera fotográfica.

Minha curiosidade não se acomodou. Viajei com as lentes pela paisagem, pela arquitetura, pelas praças e, num contraditório descontrole, lá estava eu, fotografando crianças. Virou um ofício, um desafio, achar o momento em que cai o véu, achar o espontâneo na linha da descoberta, o olhar curioso revelado diante do mundo, o riso diante do óbvio misterioso.

As infâncias, localizadas aqui como o tempo de ser criança, atravessam na minha frente, atravessam minhas certezas e incertezas. E se fazem mistério. Tornaram-se tema dos meus estudos no mestrado. Muitas perguntas passaram a me habitar, tais como: Que lugar-tempo é esse da infância? A infância pode ser entendida como um lugar de criação? O que significa pensarmos numa dimensão ético-estética a infância? É possível aproximar os conceitos de infância e acontecimento? A infância inventa a si mesma?

Entre tantas perguntas, busquei como lugar para a pesquisa a ONG Casa Chico Mendes¹, onde pude conviver com crianças de diferentes idades. Após definir o grupo com o qual trabalharia, ficou definido como problema central deste trabalho analisar o que as crianças

¹ Sobre esta instituição daremos mais detalhes no capítulo dois desta dissertação.

daquela instituição produzem de sentido sobre a infância, por meio de fotografias feitas por elas.

Parece-me importante ressaltar que essa intenção não ganhou forma a partir da afirmação de revelar o que as crianças diziam em suas imagens, mas da narrativa da pesquisadora sobre o que esta lia como a fala das crianças.

A partir da definição do problema foram traçados como objetivos:

Geral:

Analisar a produção de sentidos da infância, a partir da narrativa da pesquisadora, evidenciada por fotografias captadas por crianças no seu cotidiano, a partir de uma pesquisa etnográfica orientada por uma dimensão filosófica ético-estética.

Específicos:

1. Descrever e identificar como crianças da Casa Chico Mendes narram aspectos do seu cotidiano, a partir das fotografias captadas por elas.
2. Analisar, a partir de material bibliográfico, discursos que projetam diferentes imagens sobre a infância, buscando estabelecer relação entre eles e interpretação das narrativas fotográficas das crianças da Casa Chico Mendes.
3. Refletir sobre o potencial de uso da fotografia numa pesquisa.

Partirei da noção de que o termo infância, datado da modernidade, vincula-se ao infantil, às crianças, associação que farei durante esta dissertação. Mas gostaria de ressaltar que algumas vezes, ao falar de infância, podemos também entendê-la a partir de outros referenciais, inclusive para refletir e questionar um conceito vinculado a um lugar de origem, apenas como começo, como gênese ou etapa da vida. Busco uma ideia de infância que nos remeta a movimento, lugar de resistência e de nascimentos. Talvez sejam os inúmeros nascimentos que possamos viver durante a vida a cada vez que reinventamos nossa forma de ser e ver o mundo. Hannah Arendt (1972) desperta nossa atenção para o fato de o mundo ser constantemente renovado mediante o nascimento. Essa ideia me impulsionou a seguir pensando sobre as infâncias.

Ao falar de infância, gostaria, também, de carregar essa palavra de pluralidade, de incutir nela a noção das muitas infâncias que nela residem, novamente rompendo com a naturalização e homogeneização que o termo possa carregar. Não se trata, portanto, de *uma* ou *a* infância, mas, especialmente no Brasil, das muitas infâncias que habitam as cidades, os campos, as escolas, as ruas, as periferias e outros tantos lugares.

Os conceitos de *infâncias* e *crianças* aproximam-se muito no decorrer das páginas deste trabalho, mas não sem se problematizar o modo como se naturalizou e se produziu o discurso sobre o infantil. Como afirma Dornelles (2005), com a emergência da criança como um acontecimento visível na sociedade ocidental, foi instituído sobre ela os discursos a partir da generalização a tudo aquilo que significa ser infantil. A partir de então, ela passa a ser explicada, falada e caracterizada como inocente, diferente do adulto, como ser indefeso que necessita, portanto, de cuidado e proteção.

Larrosa (1998) assinala o quanto a alteridade da infância é algo complexo e radical; sua absoluta heterogeneidade em relação a nós e ao nosso mundo, sua absoluta diferença. *Esses seres estranhos que não conhecem a nossa língua*. (LARROSA, 1998, p.183)

Assim, diria que, tocada por esse universo infantil, convivo, por um lado, com a infância da continuidade cronológica, da história; e por outro lado, mais recentemente, com a infância que habita outra temporalidade, a infância como experiência, acontecimento, ruptura da história, revolução, resistência e, ainda, criação (KOHAN, 2004). Essas infâncias se fazem presentes na minha formação e considero que elas não são excludentes. Coexistem, uma vez que as crianças nascem e crescem, vivem num tempo, lugar e apropriam-se culturalmente de valores e crenças. Ao mesmo tempo, constituem espaço de ruptura e linhas de fuga, não apenas reproduzem o mundo que as circunda.

Dessas tantas leituras e aproximações possíveis *sobre e com* a infância, destaco a importância deste estudo. Busco *devolver à infância a sua presença enigmática e encontrar a medida da nossa responsabilidade pela resposta, ante a exigência que esse enigma leva consigo*. (LARROSA, 1998, p. 186). Não se trata de colocar a infância no centro, como foco para esmiuçá-la, mas falar de um trabalho que teve na fotografia o suporte para trazer à tona o texto produzido pelas crianças sobre o que elas pensam sobre o sentido de ser criança em seus contextos de vida.

Busco no texto etnográfico a referência para, na primeira pessoa, compartilhar a experiência da pesquisadora no seu *encontro* com a infância. Esta pesquisa se esparramou pela comunidade, pois a relação com as crianças abriu portas para outros contatos, outras formas de ver aquele lugar por dentro.

Na organização do texto deste estudo, inicialmente precisei recorrer às minhas memórias. Revivi a trajetória de trabalho em escolas, especificamente o tempo ligado ao que chamamos de escola infantil. A educadora foi levada a pensar no que já foi e já fez; na criança que aprendeu a explicar. Agora, no lugar de pesquisadora, deixei que a infância me levasse ao

estranhamento, na busca pelo encontro com ela. Pensando este lugar como experiência, tentei aproximar a infância da fotografia, que foi o instrumento que possibilitou às crianças a ocupação do lugar de ser sujeito. Com a fotografia, crianças e pesquisadora se lançaram à experiência (LARROSA, 2006).

Tal aproximação foi pautada numa ética, entendida aqui com o sentido proposto por Mèlich (2003): um modo de relação e implicação com os outros, considerando, também, que toda ética empreende uma estética. Assim, a ética aqui é concebida também a partir do sentido dado por Spinoza, associada à idéia de *afecto*, de nos afetarmos pelo outro, com o outro. Como diz Garcia² (não publicado) *a ética implica sempre numa vida, num modo de existir, em blocos de relação que atuam por afetos, num estilo, enfim*. Por isso, a ética fala de acolhimento, sensibilidade, implicação com os outros, com o mundo e com nós mesmos.

Neste caso, a ética não implica o julgamento ou a comparação entre o melhor e o pior, pois se desloca para a diferença: um olhar que pode se inaugurar na experiência que, diferente do modelo da ciência instrumental, não trata de experimento, que é diferente de prática. Mas que também não é algo menor e insignificante. É experiência que não prescinde de conceitos, mas que não é fetiche nem generalização de práticas. Experiência que nos provoca um olhar sobre algo que foi perdido, que não se traduz. Experiência como algo que nos atravessa. *La experiencia es 'eso que me pasa'*. *No eso que pasa, sino 'eso que me pasa'*. (LARROSA, 2006, p.1)

Jacques Rancière (1995) ao explicar o conceito de partilha do sensível (*partage du sensible*) diz que:

Pelo termo de constituição estética deve-se entender aqui a partilha do sensível que dá forma à comunidade. Partilha significa duas coisas: a participação em conjunto comum e, inversamente, a separação, a distribuição em quinhões. Uma partilha do sensível é, portanto, o modo como se determina no sensível a relação entre o conjunto comum partilhado e a divisão de partes exclusivas. (1995 apud RANCIÈRE, 2005, p.7)

Nesta pesquisa, a tentativa foi *partilhar o sensível* presente no olhar das crianças que experimentaram a fotografia para fazer imagens sobre o sentido de ser criança.

Escrevi este texto com as vozes de diversos autores que serão citados na sequência, tais como Foucault, Kohan, Benjamin, Fischer, Skliar, Larrosa, entre outros. Também as pes-

² Esta citação foi retirada do texto impresso *Ética e Razão Metodológica*, do professor Wladimir Garcia, do Programa de Pós-Graduação em Educação – linha de Pesquisa Educação e Comunicação da Universidade Federal de Santa Catarina.

quisas produzidas sobre Mídia-educação, sobre a infância e os encontros de estudo do NICA³ auxiliaram no estudo.

Para organizar e partilhar os dados da pesquisa, o texto desta dissertação foi dividido em quatro grandes temas-capítulos, que se subdividem.

No Capítulo I – *Meu lugar como educadora, fotógrafa e pesquisadora*, início trazendo à memória meu tempo de professora, para localizar e refletir (o que só foi possível com o distanciamento) sobre a minha formação, a minha trajetória, os meus dilemas, o percurso que se delineou e se alterou à medida que busquei menos certezas. Minha intenção foi resgatar esse momento para localizar os caminhos e escolhas que foram feitos e o quanto me afetaram.

Ainda neste primeiro capítulo, aprofundi o olhar sobre a fotografia e os sentidos possíveis de sua utilização como instrumento em pesquisas, seu *status* de verdade, e a busca pela quebra deste paradigma. Localizei meu lugar como fotógrafa, na busca pelo olhar sensível na construção da possibilidade de estar em relação com o mundo. Tratei a fotografia como escrita, como texto a ser lido e possibilidade do exercício da criação e fruição. Com Barthes (1984), referenciei o conceito de *isso-foi*, fundamental para a análise do material fotográfico produzido pelas crianças.

Contextualizei metodologicamente o trabalho, apurando o olhar sobre a inspiração etnográfica com suporte de autores como Geertz, Corsaro, Magnani e Achutti. Localizei o campo, detalhando os caminhos que nos aproximaram e como se definiu o grupo de crianças que me acompanhou nas muitas tardes compartilhadas na Casa Chico Mendes. Relatei sobre a organização da Oficina de fotografia (nome que ganhou meu encontro com as crianças), descrevendo algumas saídas de campo e, ao mesmo tempo, destacando alguns dados relevantes para a pesquisa. Neste capítulo trago, ainda, o relato de alguns temas que me pareceram importantes e interessantes para compor os cenários deste percurso. Recortei o texto, trazendo alguns dados do campo que me instigaram a refletir sobre as demandas vindas das crianças e dos contextos vivenciados. Eles estão ligados à presença da TV na Casa, à importância da pracinha, às mudanças que acontecem na Casa Chico Mendes no início de todos os anos, como a troca de professores/as; a importância do alimento; a formação dos professores/as; e o aprofundamento da relação com outras pessoas da comunidade, como as mulheres, com as quais acabei desenvolvendo um trabalho fotográfico específico.

³ Núcleo Infância, Comunicação e Artes – UFSC; encontros coordenados por Gilka Girardello e Monica Fantin.

No Cap. II - *Em cena as crianças*, trabalhei a revisão bibliográfica, pesquisando algumas abordagens que envolvem as pesquisas sobre infância no campo da educação. O próximo ponto foi a localização de um olhar sobre a infância nos parâmetros construídos pela chamada modernidade. Busquei em autores como Kohan, Veiga-Neto, Gallo, Fischer, Larrosa e Mèlich, subsídios para ler com mais profundidade Foucault. Eles foram fundamentais para discutir os dispositivos de poder e disciplinamento das crianças e a infância como este lugar de *estrangeiridade*⁴.

Nesse segundo capítulo, relato a convivência com as crianças e as possibilidades que se abriram ao trabalho a partir da oficina de fotografia. Destaco a trajetória do primeiro encontro das crianças com a câmera, até ao surgimento das *crianças-fotógrafas*, categoria criada para dizer sobre o quanto vi as crianças como sujeitos enquanto fotografavam. Crianças que me pareciam *empoderadas* com suas máquinas fotográficas, capturando imagens pela comunidade. Crianças com olhares rápidos e que nos momentos de conversa e apreciação das imagens tinham respostas rápidas, que diziam e desdiziam suas convicções. Crianças que legitimaram a escola como lugar de criança.

No Cap. III - *A pesquisadora-fotógrafa no encontro com as crianças-fotógrafas* trouxe como referência essa infância que se fez novidade para mim: a infância como acontecimento. A experiência que me atravessou nesse tempo de pesquisa e vida. Aproximei-me do conceito de *encontro*, dessa possibilidade por vezes tão distante na e da educação. É no *encontro*, como disse Tadeu (2002), *que um corpo se define*. Com essa narrativa, dei forma a esse corpo que me fez *educadora-fotógrafa-pesquisadora*, com o qual vivi a aventura deste processo de pesquisa.

Recolhi em autores como Agamben (2005) e Benjamin (1994) as referências para discutir a experiência. Em Arroyo (2007), encontrei um autor para dialogar sobre o lugar da escola como repetição. Analisei e problematizei as falas e contradições trazidas pelas crianças ao dizer dos seus sentimentos pela escola, da legitimidade da instituição e, ao mesmo tempo, da pouca sintonia que existe entre esses mundos.

Acreditando na escola como possibilidade, desde que seja resignificada, busquei cenários possíveis para pensá-la a partir de diferentes perspectivas, que apontam novos rumos para a instituição escolar.

Por fim, no Capítulo IV - *Zoom: novas cenas, outros repertórios*, aproximei a infância, a imaginação e a fotografia. Enfatizando as linhas de fuga vividas pelas crianças, em

⁴ Este conceito será mais detalhado no Capítulo II.

contextos que precisam cotidianamente ser recriados, destaquei a imaginação como força criadora que precisa ser alimentada. Trago uma narrativa que esboça um pouco da convivência do último semestre com as crianças da Casa quando trabalhamos com a Oficina de histórias. Destaco neste capítulo o valor agregado à fotografia no decorrer do percurso da pesquisa. Com a fotografia foi possível refletir sobre o seu valor como instrumento metodológico, uma espécie de *passaporte* que nos permitia entrar como estrangeiros em novos mundos.

Essa dissertação não é um texto convicto de uma nova linha de verdade. Se fosse, trairia todos os seus pressupostos. Ela diz de um desafio enorme que esteve ligado a desacostumar o olhar sobre o que era dado como conhecido. Enfatizou a busca por abandonar a segurança das verdades sobre a infância para multiplicá-la em dúvidas. Fortaleceu o tema da experiência, na aproximação da infância com a fotografia. Buscou o *encontro* na infância como novidade, num movimento turbulento, pois o encontro somente é apaziguador depois de vivido.

A leitura deste trabalho é, talvez, um convite para que, a partir da narrativa da minha experiência, cada um/a escute as notas perdidas que vibram no seu silêncio.

I – Meu lugar como educadora, fotógrafa e pesquisadora

Neste capítulo localizo minha trajetória a partir de três lugares específicos: da educadora, da fotógrafa e da pesquisadora. No primeiro momento, trago um relato sobre minha passagem pela educação. Dou espaço para alguns dilemas vividos neste percurso. No segundo momento, como fotógrafa, aproximo a fotografia com esta pesquisa. Busco referencial teórico para localizá-la como recurso metodológico importante, e indico a perspectiva que ela ganharia no estudo. Por fim, como pesquisadora, localizo a etnografia como recurso metodológico para esta pesquisa. Neste texto priorizo trazer os autores que me conduziram em busca de um campo efetivamente etnográfico. Aqui se encontra, ainda, a contextualização do campo, o cronograma da pesquisa e o relato detalhado de várias situações vividas, consideradas significativas para compreender as pistas dadas pelas crianças - nas fotografias produzidas e nas suas falas - sobre o sentido de ser criança.

1.1. Da professora e seus caquinhos à multiplicidade das imagens nos espelhos da pesquisadora no percurso etnográfico

Neste texto tento recuperar as memórias sobre a minha trajetória de educadora. No campo da educação já tive muitas certezas, mas muitas delas precisei desconstruir nesse caminho. A desconstrução, no entanto, não significou a negação ou o apagamento do sabido. Segundo Derrida (apud SKLIAR, 2005, p.20), *desconstruir é, de certo modo, um gesto, um ser chamado por alguma coisa, por uma obra, por um autor, por um livro, uma passagem, uma palavra, um conceito, uma escrita. É um gesto afirmativo, um dizer sim.*

A desconstrução a que me refiro, portanto, foi produtiva, foi uma passagem afirmativa às novas leituras que foram me compondo na medida em que me aproximei de um novo campo teórico.

1.1.1 Sobre o sentido da explicação

Mas quem é essa educadora? Que caminhos constituíram minha trajetória?

Para responder minimamente a essas perguntas, preciso rememorar alguns episódios e, sobretudo, ir à escola infantil (educação de crianças de 2 a 6 anos), meu lugar primeiro. Revivo este tempo para lembrar as professoras-tias. Reconheço o nascimento da educação

infantil voltado ao cuidado e ao afeto⁵, que impunha a necessidade de ancorar sua prática num lugar que o qualificasse. Trabalhar nesse âmbito da escola significaria (e acho que ainda significa em muitos lugares) algo menor, afinal, no senso comum, para cuidar de criança não se precisa muito conhecimento, basta *gostar*, ter disposição para boas idéias, práticas interessantes e divertidas, nas quais também se tem que cumprir o vulgarizado protocolo do *aprender brincando*.

Para sair do lugar da *tia* e constituir o lugar da professora⁶, portanto de alguém que ensina (este é outro papel definido) – foi necessário afirmar um currículo para a escola infantil. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), elaborado pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto, já na sua introdução confirma a aproximação desse segmento com a educação:

Reafirmando essas mudanças, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no 9.394, promulgada em dezembro de 1996, estabelece de forma incisiva o vínculo entre o atendimento às crianças de zero a seis anos e a educação. Aparecem, ao longo do texto, diversas referências específicas à educação infantil. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p.11)

Ainda nesse documento fica claro que a *educação infantil é considerada a primeira etapa da educação básica (título V, capítulo II, seção II, art. 29), tendo como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p.11).*

Dessa forma, a grade curricular privilegiaria, então, conteúdos voltados ao brincar, entendendo que a brincadeira, aqui, diz respeito ao conhecimento sobre o mundo e sua interação com ele: o cuidado, as artes, a resolução de problemas, a língua portuguesa, a relação com a literatura e, por volta dos seis anos, a alfabetização. Essa perspectiva curricular pressupõe um olhar de preparação para o ensino fundamental, especialmente, a primeira série e alfabetização.

Mesmo quem fugiu desse formato curricular e se ateu a estudar e *desvendar* os mistérios da criança viu-se enredado em um olhar desenvolvimentista, trabalhando as lacunas do

⁵ A discussão sobre o cuidado na infância é extremamente ampla e complexa. Refiro-me aqui à ideia de que na creche ou nas escolas de 3 a 5 anos as crianças precisam apenas de *carinho* e serem atendidas nos cuidados básicos de higiene e alimentação. Autoras como SOUZA e LIMA (2006) no livro: *Ética e Gestão do Cuidado: a infância em contextos de violência*, ampliam a discussão sobre o cuidado.

⁶ Uso o feminino, considerando que, no Brasil a profissão de professor, especialmente na educação infantil, é eminentemente feminina, fato dado pelas políticas de profissionalização da mulher ligada a funções tidas como inferiores, mais afetivas e, portanto, consideradas ideais para este gênero. Desenvolveu-se o pressuposto de que as mulheres com sua vinculação maternal às crianças ensinavam por amor e por isso poderiam ser pouco remuneradas. Foram ideias como essa que concretizaram uma política de baixa remuneração e desvalorização da mulher profissionalmente, a ponto de nomeá-la de “tia”.

que potencializaria o desenvolvimento, numa articulação privilegiada de aspectos como a autonomia e a maturidade dos processos de aprendizagem. Assim, a criança ganhou o *status* de objeto de análise, precisando ser desvendada para ser ainda mais controlada.

A educação infantil ganhou um discurso de compreensão da criança e respeito ao seu processo, especialmente de aprendizagem. Entrou também no páreo entre escola *forte* ou *fraca*. Antecipou-se para este momento escolar o sentido disciplinador, neste caso, num poder bastante centralizado no papel da educadora⁷ que, mais sabedora das necessidades da criança, podia lhe dar mais conforto na aprendizagem. A escola reforça, na educação infantil, a constituição das narrativas a serem aprendidas, dos discursos a serem incorporados. As crianças, a partir da autorregulação, aprendem a narrar a si mesmas, aprendem a repetir os discursos trazidos como verdades. Constituem-se assim as verdades sobre o mundo, os sujeitos, o ser criança, o que devemos aprender. Segundo Dornelles (2005, p.22), *a normalização é, portanto, a afirmação do poder e da norma*. Criou-se um ideal de criança, que compartilha desse mundo ideal, igual para todos, único e verdadeiro.

É fundamental tratar essa passagem como momento histórico, para não cairmos na armadilha de uma análise maniqueísta da situação. Passei por esse momento, como tantas outras professoras, sem ter muito clara a noção do que estava em jogo. Sob esse olhar, o cuidado dirigido às crianças, normalmente, se fundamenta na *melhor das intenções*⁸. A aproximação teórico-prática era uma busca, como professoras queríamos, cada vez mais, entender a partir de que referencial planejávamos nossas aulas e o fazer na escola. Foram muitas fontes: inicialmente Piaget, Paulo Freire, mas, sobretudo Vygotsky.⁹

Esses autores, especialmente este último, trouxeram um salto qualitativo ao interior da escola, por redimensionar os lugares da criança, do adulto e da aprendizagem. O desenvolvimento, para Vygotsky, se distingue por ser, além de biológico, um processo sócio-histórico. Arrisco dizer que seriam centrais nas teorias em que foi precursor, os temas que tratam das funções psicológicas, a relação pensamento e linguagem, a análise sobre o funcionamento psicológico vinculado às relações sociais entre o indivíduo e o meio em que vive a partir da síntese de que são decorrentes de um processo histórico, e, por fim, que estas relações sujeito-mundo não são relações diretas, mas mediadas por sistemas simbólicos.

⁷ Essa noção de poder localizado no adulto é bastante desenvolvida por DORNELLES (2005)

⁸ Larrosa (2004), ao discutir o espaço do riso na escola, resalta o excesso de intencionalidades e a marca moralizante da pedagogia. Arroyo (2007) também vai discutir essa demanda da moralização no debate sobre as imagens das infâncias como espelhos aos professores.

⁹ Solange Jobim e Souza no livro *Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygostky e Benjamin*, é uma referência para entender alguns dos pilares das questões trazidos por esse pensador, especialmente sua crítica à psicologia moderna e ao desenvolvimento da linguagem.

A palavra mediação ganhou grande eco no interior das escolas. Também os conceitos de zona de desenvolvimento proximal e zona de desenvolvimento real se popularizaram como característicos das propostas pedagógicas vinculadas ao Sócio-Interacionismo. Os estudos de Vygotsky também contribuíram para uma discussão sobre o brincar, analisando a brincadeira como espaço simbólico e de aprendizagem.

Essa perspectiva de educação transformadora, base das propostas progressistas no Brasil, foi também foco de muitas interpretações discursivas vazias, pautadas em jargões pedagógicos, como por exemplo, o *professor mediador*. Tornou-se moda ser uma *escola construtivista, progressista, interacionista*, não importando muito o nome que levasse, bastava não ser tradicional.

Em contradição com as enormes contribuições vindas das teorias sócio-históricas, continuou fortalecido dentro da escola o olhar desenvolvimentista e bastante centrado na contribuição da Psicologia. Com isso a Sociologia, a Filosofia e, a própria Pedagogia dividiram espaço e, talvez, até tenham perdido um pouco de suas referências.

As instituições ficaram muito tempo discutindo o desenvolvimento, e muito pouco discutindo o interior da escola, as relações de poder ali presentes, alicerçadas, sobretudo, na sua concepção de currículo. Enquanto olhamos para a criança apenas pelo viés do desenvolvimento, continuamos a vê-la no seu processo de vir a ser um adulto. Quanto mais compreendemos o processo de aprendizagem, mais determinamos o sucesso e o fracasso, mais definimos os adultos no controle do processo.

Na escola, como instituição, é muito fácil automatizarmos modos de ser e ver. Quando nos descobrimos neles, ou mesmo quando queremos exercitar outros modelos, descobrimos que mudar não é tão fácil assim.

A certa altura dessa trajetória de educadora, iniciei um caminho paralelo, ligado à fotografia. Um caminho de estudo, mas, sobretudo de deixar que minhas inquietudes ganhassem espaço no exercício do olhar. Olhei, através da câmera para as crianças. De alguma forma, a fotografia e a sala de aula começaram um diálogo. Meu trabalho naquela época potencializava isso, embora de uma forma bastante intuitiva. Fizemos, por exemplo, um projeto com retratos das crianças, muitas imagens delas pesquisando, brincando, retratos que resultaram na produção de um arquivo com várias fotos em tamanho A3. A brincadeira foi recortar todos os retratos, de forma que podíamos misturar as imagens e formar novos rostos. Misturávamo-nos

aos outros, nos tornávamos outros de nós mesmos. Embora sem ter plena consciência do que fazia, trabalhei nessa atividade com o conceito de alteridade¹⁰.

Nesse novo exercício, agora como pesquisadora, precisei dar forma a um cenário para reinaugurar a aproximação dessas dimensões que me habitam há tanto tempo: infância e fotografia. Convivi com o estranhamento. Um movimento de alguma forma foucaultiano, pois potencializa o *desaproximar-se de si, perder-se, des-encontrar-se* (KOHAN, 2007).

O estranhamento para Kohan (2007) é como uma viagem. Na chegada a esse outro lugar nasce a *estrangeiridade*. A viagem de um estrangeiro, de um estranho que, na inquietude já instalada, assegura à pesquisa um movimento que a alimenta. *Viagem de uma experiência de pensamento que inquieta e impede de continuar a pensar da maneira que se pensava. Viagem de polêmica e desacordos. Experiência de interrogação e de fratura da própria experiência*. (KOHAN, 2007, p.54) Essa é uma *viagem-força*, ela, no desassossego que desacomoda, instiga um trabalho em solitário, mas não é uma solidão esvaziada e, sim, aquela povoada de *encontros*: encontros com outras pessoas, com as idéias, com a experiência, com os acontecimentos. Encontros que habitam um espaço *entre*, um espaço singular que alimenta e se faz no acolhimento.

1.1.2 Rompendo o quê?

Em determinado momento, as reflexões sobre a minha prática pedagógica se intensificaram, especialmente durante os estudos sobre o currículo. Ficou mais definida para mim a relação entre a demanda institucional da escola – o ensinar –, associada à intencionalidade do ato educativo. Continuaram como focos das reflexões as relações entre o espontâneo, o autoritário e o espontaneísta.¹¹

Dessa forma, a educação infantil, no caso específico a que me refiro¹², passou por uma série de significações. As linguagens da arte, do corpo e do movimento, da vida coletiva tecida na interação com o outro, no e pelo espaço da brincadeira, tornaram-se centro do currículo. As explicações respaldadas numa visão desenvolvimentista ainda aconteciam. Isso podia

¹⁰ Busquei o conceito de alteridade em Skliar (2003) que discute o outro, não para nomeá-lo apenas, mas no *encontro* possível com ele. O outro que nos afeta, que nos altera, que não é o diferente mas é o movimento de diferença. Movimento porque pressupõe relação e implicação, numa dimensão que não é estanque.

¹¹ Esses são conceitos, especialmente este último, bastante trabalhados pela educadora Madalena Freire ao analisar as práticas pedagógicas nas quais o professor se omite da sua autoridade. Nessa perspectiva o aluno sozinho define os caminhos, determina o seu aprendizado e a dinâmica da sala de aula.

¹² Como estou falando da minha trajetória, preciso localizar que neste momento falo especificamente da educação infantil da Escola Sarapiquá. Ela é uma escola da rede privada de ensino, localizada em Florianópolis. Atende crianças a partir de dois anos de idade estendendo esse atendimento ao Ensino Fundamental II. Esse é um lugar bastante específico no trato das questões a serem refletidas no cenário escolar, especialmente pela sua trajetória de escola alternativa.

ser visto em situação cotidiana, como o modo de perceber e intervir na aprendizagem do desenho, por exemplo, mas buscava espaços de fruição. Já não víamos as crianças só como etapa.

Inaugurou-se para mim um momento novo, traduzido pelo incômodo da centralidade das explicações dadas apenas pelo campo da Psicologia, pelo olhar exacerbado ao desenvolvimento infantil, pelo excesso ao trato sobre os limites – especialmente no âmbito da moral, pelo olhar para a criança a partir do comportamento.

Quando saímos de um modelo de escola ainda mais centralizador e autoritário, partimos para uma abordagem que, por vezes, pode se localizar como salvacionista. Hoje percebo que a *escola crítica* fortaleceu-se no julgamento da sociedade carregada de suas intenções também polarizadas, centradas numa verdade tida como melhor, que marcou nosso percurso. Não foram poucos os que já falaram e escreveram sobre esse movimento. Destaco Tomás Tadeu como o autor brasileiro que, além das traduções de textos estrangeiros, muito produziu nessa linha de pensamento.

Abriu-se um hiato, um momento para a pergunta, uma dúvida sobre a universalização da criança, sobre a escola, sobretudo sobre os lugares do ensinar e do aprender e, ainda, sobre o papel do professor.

1.1.3 Professora: facilitadora ou mediadora. Existe outra opção?

Como a infância, o papel do educador/a também tornou-se foco de vários estudos. Sua função e, ele/a próprio/a, tornaram-se objetos de várias pesquisas e estudos, às vezes, sendo julgado/a pelo seu papel autoritário/a, *alienado/a* ou *conscientizador/a* do mundo. O Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998) define o que deveria ser o perfil desse/a profissional

O trabalho direto com crianças pequenas exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p.41)

Mas, para além do *objeto*, esse lugar foi e é ocupado pelo humano, carregado de suas complexidades, sujeito fragmentado e de múltiplas identidades, instalado numa instituição em crise e desacreditada, embora *empoderada*.

Nesse misto de crise, vítima do julgamento e dos mais variados modismos, esse/a profissional chega à escola com suas fissuras, produto e produtor cultural. Seguro/a de um saber universal, mesmo sem ter mais certeza alguma sobre as coisas. Idealizador/a de um

mundo moralmente melhor, sem, por vezes, questionar ou conhecer o sentido de suas escolhas.

Não pretendo aqui julgar. Apenas pensar, recorrentemente, a partir da minha trajetória. Precisei sair do lugar, descentralizar minha prática para ver que as possibilidades de perceber o mundo e o outro não se bastavam sobre um aspecto, mas sobre uma multiplicidade deles. Precisei sair do lugar de melhor ou pior para aceitar e significar cada um dos meus olhares estreitos e binários. Foi imprescindível perceber as lacunas de minha formação, mais ainda, a necessidade de rigor no exercício da escrita e da reflexão, o poder político dessa ação.

Iniciou-se um exercício, talvez interminável, de revisitar a sala de aula, a prática pedagógica e o olhar para o mundo. Menos para explicar, mais para compreender minhas escolhas, meus parâmetros e lugares, o que carrego comigo. Esse caminho me fez perceber e iniciar um processo de negociar com as palavras, entendendo o jogo entre o sentido e o significado trazido por elas.

Esse processo foi necessário para me reconciliar e redimensionar meus campos discursivos e, então, romper com a idealização do mundo. Foi necessário entender, e ainda parece ser, que esse projeto chamado modernidade (e com ele esse projeto de escola moderna, conduzido por esse professor também idealizado) precisa ser resignificado, na medida em que não passou de idealização; que o mundo, diferente daquele que muitas vezes foi projetado como natural e simples, é complexo e múltiplo.

Penso que esse é o processo que pode nos fazer diferentes, nos colocar num lugar de problematização¹³. Talvez abrir o espaço da pergunta, do como ser e fazer, mesmo que seja na escola, um contexto tão cobrado pela sociedade por ações, pelas respostas e pela segurança, onde, já na educação infantil, por exemplo, é pedida a garantia de preparar o aluno/a para o vestibular. A aprendizagem é, de alguma forma, avaliada pelo mercado a partir das estatísticas de aprovação e reprovação, da comparação e competitividade entre as instituições *fortes* e as *fracas*, como são estigmatizadas as escolas públicas, por exemplo.

Ainda nesse caminho de resignificar o meu lugar profissional, foi fundamental na vida de professora constituir um novo sentido sobre a noção de seriedade e o potencial do riso na escola¹⁴. Precisei rir de minhas escolhas para entender minha trajetória. O riso e o humor podem empreender no que me parece ser a tradução de um cuidado de si¹⁵. Problematizam o

¹³ LOURO (2003)

¹⁴ LARROSA (2004)

¹⁵ A análise foucaultiana pressupondo o sujeito como produto, ao mesmo tempo, projetado pelo saber, pelo poder e pela ética, problematiza o cuidado de si, uma discussão que envolve *a possibilidade de viver a vida como obra de arte*. VEIGA-NETO (2007) discute esses domínios foucaultianos.

tédio pedagógico, a repetição mecânica dos planejamentos e me ajudam a lidar com o desafio de viver no risco que isso implica.

1.1.4 Percebendo os caquinhos

Não me interessam as fórmulas mágicas, as modas que eventualmente circulam no universo da escola para salvá-la da crise ou afirmá-la na tradição, que podem legitimar mais ou menos o poder disciplinador no seu interior. No meu jogo de espelhos e lentes, incluir a fotografia nesse recorte foi necessário, para inaugurar o espaço para a dúvida sobre a imagem.

A escola infantil, embora ainda nessa categoria *escola*, permite espaços vazios que podem dizer sobre outro fazer, de outra forma, com outro currículo, menos previsível, menos engessado, menos controlado, menos polarizado.

Continuo, na minha inquietação, resistindo à ideia de dar uma resposta. Neste pequeno texto, que é particularmente carregado de lembranças, fiz a opção de deixar que minhas incertezas ecoassem, pautadas num caminho, numa história e numa possibilidade de ser, que foi o que eu vivi. Processo que foi e é coletivo, se considerarmos os tantos espaços de diálogos que são construídos no decorrer da vida de educador/a, mas também solitário, pois cada um/a pode saber apenas do seu processo. Contar minha trajetória, embora afirme a necessidade de um olhar e de um cuidado sobre os processos formativos dos professores/as, não define uma verdade. Confirma apenas uma narrativa, um modo de ver as coisas.

Nesse momento não amenizo minha *estrangeiridade*, mas reafirmo os encontros: com a educação, a fotografia e a pesquisa. Esse foi, e continua sendo, um movimento turbulento, mas, sobretudo, de vontade de potência, no seu *dever*, pois não acaba, não é fixo, mas é aberto às mudanças.



Fig. 03 - A fotografia como suporte, cena e objeto (Foto: Sônia Vill)

1.2. Da fotografia aos fragmentos da imagem

Depois de tantos textos sobre educação, tantas reflexões sobre a escola e a vida de professora, a fotografia atravessa meu caminho, trazendo como possibilidade a escrita com a luz. Inaugurou-se outro texto, outra possibilidade também de leitura. Um texto capaz de brincar com o realismo, o simbolismo e com as metáforas que surgem com os ângulos, recortes e planos. Mexe ainda na e com a representação do objeto/cena na interpretação que suscita no outro, a partir de sua sensibilidade como leitor/espectador e na forma como lida com as imagens que habitam suas memórias.

Com a fotografia aprendi mais sobre a luz e a sombra e também sobre o silêncio. O silêncio agudo e tumultuado que me habita. O silêncio comigo mesma que preciso escutar enquanto fotografo; o silêncio que não é apatia nem omissão, mas que, ao contrário, pode ser e reverberar uma escuta, um hiato no tempo que o singulariza, que será traduzido numa imagem.

Mèlich (2001), ao escrever sobre a palavra humana, enfatiza que ela é plural pois existem *palavras*, um complexo conjunto de *formas expressivas, distintas, diversas*. Assim, o ser humano, além de falar, é o único a falar de diferentes modos, expressando-se, inclusive, *silenciosamente*. Para o autor, *o silêncio não é o fracasso da comunicação, mas uma das formas fundamentais através das quais o ser humano pode se expressar*. (MÈLICH, 2001, p.269)

A fotografia inaugurou, ainda, outro campo de estudo, especialmente pelo momento de transição, nessa passagem marcada por um turbilhão de mudanças tecnológicas no campo da digitalização das imagens, na captação, nos tratamentos e na produção final.

Nesse trabalho coloca-se como fundamental ressaltar alguns aspectos da fotografia, não para reduzi-la a eles, mas para compor um cenário, uma base. Para compreendê-la como instrumento e possibilidade numa pesquisa.

Benjamin (1994) afirma que era inevitável a invenção da fotografia, no caso fixar as imagens da *câmera obscura*, especialmente porque este foi um processo que vinha sendo aprimorado desde Leonardo Da Vinci. Quando Daguerre e Niepce conseguiram tal resultado e este foi levado ao domínio público pelo estado, foram criadas as condições e possibilidades para o seu amplo desenvolvimento.

Segundo Sontag (2004), *o inventário teve início em 1839, e, desde então, praticamente tudo foi fotografado*. (SONTAG, 2004, p.13) Para essa autora, com a fotografia foi

ensinado um novo código visual. É como se fosse constituída uma nova gramática sobre o que se deve olhar, uma *ética do ver*. Em seu livro *Sobre Fotografia*, coletânea dos vários artigos de sua autoria sobre o tema, traz um pouco da história da fotografia, passando por momentos distintos. Mostra-nos como essa se popularizou com o desejo de eternizar, a partir das imagens, pessoas, objetos, lugares. Fala ainda sobre os sentimentos que envolvem a fotografia, dos revolucionários aos nostálgicos. E, ainda, do status de verdade que a fotografia ganhou.

Michelon (2005) reforça a tese segundo a qual a fotografia não surge como documental, mas esse é um valor a ela atribuído: *A qualidade da fotografia que se desejava ter assegurada no século XIX era o realismo e parece que o dispositivo mecânico foi considerado o herdeiro de um racionalismo fundado na crença da neutralidade da máquina.* (MICHELON, 2005, p.181)

As ideias de objetividade e de reprodução da realidade foram atributos da fotografia que reforçaram sua natureza de verdade e neutralidade. Ela, um produto mecânico capaz de representar a realidade fielmente, como acreditavam, tornou-se, assim, incontestável.

Embora não aprofunde aqui a discussão sobre as diferenças e aproximações entre fotografia e arte, essa foi outra polêmica vivida e alimentada por vários estudiosos e eruditos da época, que discutiam a arte como campo onírico, enquanto a fotografia como dotada da vocação para o realismo. Vocação que, para além do debate nas artes visuais, trouxe vários desdobramentos ao campo científico. *A máquina fotográfica deu ao observador oitocentista a capacidade de ver o distante do seu olho, de ver o desconhecido e de ver o despercebido.* (MICHELON, 2005, p. 183)

Nesse sentido, o uso da fotografia pela ciência conduzia, de certa forma, o olhar do cientista aos limites da perfeição. Como sua execução partia do pressuposto da neutralidade, ela poderia registrar, apontar e ainda acrescentar aos fatos descobertos. Muitos cientistas acreditavam e investiam na ideia do olho mecânico: seria *a prótese da vista* capaz de compensar e completar a visão humana. (MICHELON, 2005). Para esses cientistas, a fotografia fornecia a *prova* irrefutável sobre os fatos e as coisas.

Assim, a fotografia nasce e é transformada em ícone da modernidade.

Mas não faltaram teóricos e fotógrafos para contestar e redimensionar esse lugar dado à fotografia. Finalmente, no final do século XX, com o advento da fotografia eletrônica, em que a imagem é registrada diretamente em suporte magnético ou óptico, e tem os mais variados recursos informatizados para armazenamento de dados, além dos programas criados para manipular imagens, foram introduzidas mudanças substanciais tanto na captação quanto

no consumo de imagens fotográficas, alterando substancialmente a relação com o conceito tradicional de fotografia.

A câmera digital já é presença constante no cotidiano das pessoas, sejam elas câmeras compactas, com altíssima sofisticação de captação, ou nos MP4, nos MP5 e ainda nos telefones celulares, que ganharam tecnologia para essa finalidade. Como aponta Arlindo Machado (1998):

A hegemonia dessas novas imagens é fácil de ser verificada. Basta observar o crescimento vertiginoso das telas eletrônicas ao nosso redor. Em casa, no trabalho, nas escolas, nas empresas, nos bares, nos estádios, nos aeroportos, nos metrô, nas ruas, nos hospitais, aonde quer que se vá, há sempre um (ou vários) monitor(es) ligado(s) espalhando por todos os quadrantes uma imagem granulosa, mosaica, estilizada, translúcida e flamejante, que apenas remotamente pode ser associada à imagem muito mais definida, mais consistente e mais homogênea da fotografia (MACHADO, 1998, p.318)

Com os avanços tecnológicos e as mudanças que presenciamos, essa diferença que o autor marca na qualidade em relação à fotografia, hoje já não é mais um problema. *É cada vez mais difícil saber o que é foto-grafia, ou seja, o registro da luz sobre uma película revestida quimicamente e o que é, por outro lado, a metamorfose, ou seja, conversão de grãos fotoquímicos em unidades de cor e brilho, matematicamente controláveis, às quais damos o nome de pixels.*¹⁶ (MACHADO, 1998, p. 318)

Todas essas mudanças contribuem para a superação do mito do realismo na fotografia. Elas chegam ao espectador como um texto a ser *lido* não mais como *paisagem a ser contemplada*.

Gosto de aliar a ideia da fotografia à *aventura*. Como escreve Barthes (1984), quando nos colocamos no lugar do *spectador*, nos interessamos pela fotografia movidos por um sentimento. *Eu queria aprofundá-la não como uma questão (um tema), mas como uma ferida: vejo, sinto, portanto noto, olho e penso.* (BARTHES, 1984, p. 39)

Roland Barthes (1984), no livro *A Câmara Clara*, tece algumas considerações sobre a fotografia que se tornaram referência. Abre dilemas, quando pensa nos critérios possíveis para analisar uma foto. Gesta hipóteses sobre o campo técnico, por exemplo, mas avança ao assumir e aceitar a dimensão do envolvimento humano com a fotografia, tanto na captação quanto na apreciação.

Barthes (1984) nos põe a pensar com suas dúvidas. Inicia seu texto analisando fotos escolhidas aleatoriamente, a partir do seu gosto. Destaca, nessa análise, três sentidos para a fotografia: um objetivo, seu nível informativo literal; o sentido simbólico, o que está além

¹⁶ Nesta pesquisa chamarei de fotografia, mesmo aquela de captação digital.

da informação literal; e o terceiro, o que ele chama de sentido obtuso, o que poderia ser um detalhe na foto que o atrai, o que ele vai definir como *punctum*. *É o que acrescento à foto e que todavia já está nela.* (BARTHES, 1984, p.85)

O conceito de *punctum* torna-se relevante por nos incluir na relação com a fotografia, ela não termina na imagem no papel, ela nos habita, nos movimenta, nos convida a olhar. Não basta o que o fotógrafo olhou, mas também o que o outro olha na imagem que aprecia.

Beceyro (2005) escreve sobre a subjetividade da análise feita por Barthes: *El próprio Barthes emite duda sobre su método. Todo lo que se puede decir frente a uma foto es que el objeto habla e induce, vagamente , a pensar. Para el una foto es siempre invisible; lo que se vê es el referente.* (BECEYRO, 2005, p.117)

Outro conceito central na análise de Barthes é a ideia do *isso-foi*. Pois a *fotografia não fala (forçosamente) daquilo que não é mais, mas apenas e com certeza daquilo que foi.* (BARTHES, 1984, p.127)

Continua o autor: *sei agora que existe um outro punctum (um outro estigma) que não é o ‘detalhe’, que não é mais de forma mas de intensidade, é o tempo, é a ênfase dilaceradora do noema (‘isso-foi’) sua representação pura.* (BARTHES, 1984, p. 127). Barthes constituiu esse conceito ao analisar uma foto de sua mãe ainda criança. Diferente das outras imagens que analisa e compartilha com o leitor, essa foto não aparece no livro, exatamente por sua singularidade e seu significado ser restrito ao autor.

No início do livro *A Câmara Clara*, uma frase que me afetou: *Vejo os olhos que viram o imperador.* (BARTHES, 1984, p. 11) É com essa frase que o autor inicia sua narrativa sobre uma foto do último irmão de Napoleão, *Jerônimo (1852)*. Leio um espanto que ele parecia querer compartilhar, mas que outras pessoas não tinham. Para mim seu encanto, espanto e sensibilidade vão para além do que mostra ou diz a foto. Suspendem o sentido direto, invadem outra esfera, outra fronteira entre o óbvio e o dito.

Para mim esse é o convite à aventura. O que me desafia a pensar sobre o *isso-foi*. São os olhos, os do autor e o do fotografado, que estão em questão. Olhos que veem. Olhos que olham. Olhos que falam. Olhos que surpreendem. Olhos em busca do olhar sensível, de enxergar através do papel, através da história. Olhar que experimenta um momento já vivido, que lhe atribui algum sentido.

Ao falar do olhar, do significado que ele tem para o fotógrafo, do que ele pode repercutir no espectador, interessa-me aproximá-lo da intenção desta pesquisa, quando penso na

minha busca por olhar-interpretar o que as crianças olharam e sintetizaram em imagens fotográficas; o que olharam nos campos traçados por seus interesses ligados à infância, ao ser criança: os deslocamentos pela comunidade, a escola, a Casa Chico Mendes, os retratos deles e delas.

No campo de um olhar *ético e estético*, a partir da perspectiva de Mèlich (2003) o olhar não é indiferente, mas carregado de implicação e de afeto.

Desde esta perspectiva, toda ética es ambígua, contingente, incierta. La ética es como un viaje, un viaje de transformación. Una transformación que no puede programarse, porque si se programara ya no sería una verdadera transformación. Pero además, como he mostrado en otros lugares, la ética es una relación de responsabilidad con el otro, con el recién llegado. y, como decía antes, ser ético consiste en darse al otro, en cuidar de él o de ella, de sus alegrías y de sus sufrimientos. Pero ser ético es también estar atento a la historia, especialmente aquellos momentos de la historia en los que el mal radical há hecho su aparición: genocídios, deportaciones masivas, campos de concentración y de exterminio, etc. (MÈLICH, 2003, p.44)

Nessa relação com o outro, a imagem do mundo não é apenas paisagem, mas me faz pensar como sou no mundo. Importa-me como olho o mundo. Esse olhar não espera *o momento*, mas fala do que materializa como imagem, uma possibilidade, um recorte, que diz de uma implicação, de uma intimidade, de um envolvimento. Uma imagem que tem seu presente ligado a um passado, marcado pelas presenças e ausências que o olho escolhe para enquadrar. Somos no mundo, nas situações que vivenciamos.

Para esta pesquisa, as crianças fotografaram situações, tiveram a possibilidade de narrar histórias com essas *imagens-textos*¹⁷. Não são fotos para serem analisadas tecnicamente, mas pela e na espontaneidade com que foram captadas, pela experiência vivida, sobretudo por mim. Foram processos individuais que só posso me limitar a narrar tentando, minimamente, contar sobre a riqueza do vivido, do nosso *isso-foi*.

¹⁷ Partindo do pressuposto de que a imagem é portadora de um texto, olhei para as imagens produzidas pelas crianças sob esse foco. Considerei também os vários momentos de conversas e de apreciação dessas imagens feitas com elas.



Fig. 04 – Porta de entrada da Casa Chico Mendes (Foto: Sônia Vill)

1.3. O percurso etnográfico

Num salto me vejo agora como a educadora-fotógrafa que busca o lugar da pesquisadora. Vou a outro espaço: a Casa Chico Mendes.

No primeiro semestre de 2007, já pensando no campo da pesquisa, após fazer uma formação com William Corsaro sobre pesquisa etnográfica com crianças, compreendi um pouco mais e interessei-me por essa metodologia. Nesse seminário, Corsaro trouxe como reflexão, especialmente a partir de suas pesquisas com crianças na Itália, a importância de fazer pesquisa *com e não sobre* crianças. Esse modo de perceber a pesquisa aproximou-me ainda mais dessa metodologia.

A pesquisa etnográfica constitui-se na relação com o grupo pesquisado. A partir dela o pesquisador interpreta as redes de significados que dão corpo a uma cultura. Para tanto, o etnógrafo não se assume como um pesquisador neutro, mas, ao contrário, leva a campo o seu entendimento e a sua subjetividade, o que o torna ator na pesquisa. Esse é um dos pontos observados e cuidados no decorrer da mesma. Ao mesmo tempo, no meu ponto de vista, é também o que a enriquece.

Ao iniciar o contato com as crianças da Casa Chico Mendes e, ao mesmo tempo, observar o seu entorno tão rico em detalhes, avaliei e confirmei como adequado para esta pesquisa um ensaio de inspiração etnográfica pautado na observação e análise cautelosa dos dados.

Etnografia é o método que os antropólogos utilizam mais frequentemente para estudar culturas exóticas. Esse método requer que o investigador entre, seja aceito, e participe nas vidas daqueles que estuda. Neste sentido, a etnografia implica, por assim dizer, 'tornar-se nativo'. Estou convencido de que as crianças têm as suas próprias culturas e eu sempre quis tornar-me parte de e documentá-las. (CORSARO, não publicado)¹⁸

Com a etnografia temos a oportunidade de lidar com o tempo do outro, com seus significados e significantes, com a produção de sentidos que emerge dos contextos nos quais esse sujeito se faz presente. (GEERTZ, 2003).

No caso desta pesquisa, tive a possibilidade de interpretar etnograficamente um espaço onde as crianças compartilhavam seu tempo, procurando valorizar nele sua cultura, seu modo de vida. Com este estudo, pude conhecer quais os interesses dessas crianças, o que elas

¹⁸ Esse texto foi retirado da tradução da palestra de W. Corsaro no Seminário Internacional *Reprodução interpretativa e Cultura de Pares da Infância*, ministrado em Porto Alegre, pela UFRGS em 2007.

significavam no seu cotidiano, como elas se relacionavam com os outros e o que elas significavam como sendo infantil.

Magnani (2002) afirma, ao se referir à etnografia:

...cabe assinalar que o método etnográfico não se confunde nem se reduz a uma técnica; pode usar ou servir-se de várias, conforme as circunstâncias de cada pesquisa; ele é antes um modo de acercamento e apreensão do que um conjunto de procedimentos. Ademais não é a obsessão pelos detalhes que caracteriza a etnografia, mas a atenção que se lhes dá: em algum momento, os fragmentos podem arranjar-se num todo que oferece a pista para um novo entendimento. (MAGNANI, 2002, p. 17)

É nesse sentido que o olhar etnográfico provoca uma aproximação, que o autor chama de *o olhar de perto e de dentro*. Esse olhar que vai mergulhar - e ao mesmo tempo se distanciar - *capaz de apreender os padrões de comportamento não de indivíduos atomizados, mas dos múltiplos, variados e heterogêneos conjuntos de atores sociais [...]* (MAGNANI, 2002, p.17)

Na pesquisa etnográfica o dado não é dito, mas percebido. Há uma tentativa de aproximar-nos dos conhecimentos que o outro tem sobre o mundo para dialogar. Dessa forma, utiliza-se do conhecimento de mundo do pesquisador no diálogo com o conhecimento de mundo do outro. A etnografia, então, acontece numa relação cultural.

Corsaro (não publicado), a partir de sua experiência com pesquisa etnográfica com crianças, confirma essa relação entre o pesquisador e o universo a ser interpretado. Diz ele que *a entrada no terreno é crucial na etnografia, uma vez que seu objetivo principal, enquanto método interpretativo é o estabelecimento do estatuto de membro e a adoção de uma perspectiva ou ponto de vista 'dos de dentro'*. (CORSARO, não publicado)

Esta pesquisa ganhou forma, impasses e imagens na Casa Chico Mendes. O trabalho mais direto foi com um grupo de seis crianças¹⁹ na faixa dos 11 aos 15 anos. Dessas seis, uma menina saiu do projeto no meio do semestre e outra ia esporadicamente. Em compensação, outras duas meninas entraram, mantendo o grupo de seis.

O contato com o espaço principiou em setembro de 2007, quando iniciei a construção de vínculo com as crianças maiores²⁰. Fiquei de setembro a dezembro participando do

¹⁹ Formalmente, se eu fosse buscar outros parâmetros, do próprio desenvolvimento infantil, algumas dessas crianças que estavam no grupo poderiam ser tidas como adolescentes. Não busquei uma ideia de infantilização delas mas acredito que, mesmo nesse fluxo/ movimento entre o ser criança e a adolescência, as pistas e informações trazidas por elas foram valiosíssimas. Quando não se viam como crianças, elas apontavam para o que *deveria ser*.

²⁰ Em 2007 as crianças que frequentavam a Casa eram separadas em dois grupos, por idade. Um grupo era formado com as crianças de 6 a 10 anos e o outro, nomeado como das crianças maiores, de 11 a 15 anos.

grupo como observadora, quinzenalmente, mais precisamente nas terças-feiras. Em 2008, iniciei o trabalho em fevereiro, naquele momento, oferecendo uma Oficina de fotografia. Os encontros eram semanais, às terças-feiras. A Oficina foi concluída em julho do mesmo ano. A partir de agosto, meu vínculo com a casa continuou numa parceria com a professora de Artes, desdobrando-se numa Oficina de histórias. Nesse momento, outras crianças envolveram-se com a temática, ampliando o grupo. Destaco que nessa atividade da Oficina de histórias o grupo não tinha número fixo. A atividade era aberta e participavam as crianças que quisessem. Nossos encontros passaram a ser às sextas-feiras.

As atividades com as crianças aconteciam das 14h às 17h. Importante ressaltar, também, que algumas vezes, especialmente no primeiro semestre de 2008, aconteceram vários encontros formativos com o grupo de professores/as da Casa. Esses encontros também aconteciam nas terças-feiras, o que facilitava minha participação. Na medida em que ia conhecendo as pessoas e me vinculando afetivamente com elas, comecei a ser convidada para algumas festas de confraternização que aconteciam na Casa e mesmo na comunidade. Essas festas me incluíam e permitiam que eu me sentisse *fazendo parte*.

O tempo em campo é um dos elementos para a aproximação necessária numa etnografia, para efetivamente entrar nele, fazer parte dele. Como afirma Achutti (2004), *o etnógrafo deve, portanto, retornar a campo repetidas vezes, unicamente para observar, entrar em contato com as pessoas, conhecê-las melhor, impregnar-se de seu universo*. (ACHUTTI, 2004, p.114).

Outro fator importante na etnografia é a documentação do processo. Ela permite a reflexão sobre os dados, bem como o cuidado para não haver distorções. Utilizei-me de diário para as anotações dos eventos e situações vividas no campo. Nele relatei minha entrada, aceitação e participação nos processos vividos pelos grupos das crianças, e suas rotinas dentro da Casa Chico Mendes; minhas reflexões sobre aspectos que chamavam a atenção; sobre o registro fotográfico das crianças; o registro no ato de algumas conversas e o registro sobre os desenhos produzidos pelas crianças a partir de temas que apareceram nas fotos. Fiz ainda algumas filmagens que registraram alguns desses encontros.

Foram fundamentais os momentos de apreciação das imagens vividos com as crianças. Neles aparecia a fala espontânea delas sobre os temas abordados nas fotografias e os porquês de muitas imagens. Esses foram momentos cruciais na coleta de dados, pois traziam o ponto de vista das crianças, o que elas pensavam sobre o sentido de ser criança.

A organização da oficina previa vários momentos de conversação – antes e durante as saídas para fotografar, os momentos de captação da imagem, - o ato de fotografar-, e, na semana seguinte, a apreciação das fotos²¹. Como as imagens nos contatos eram em tamanho pequeno, levei, em vários encontros, lupas e conta fio para que as crianças vissem a imagem e mesmo o filme em detalhes.

A interpretação dos dados coletados foi feita a partir dos muitos encontros vividos na Casa e comunidade, sempre com a preocupação de um cuidado especial e respeito às pessoas e às relações estabelecidas. Também com a humildade necessária para aprender sobre esse lugar que se revelava na sua aguda alteridade. Aqui, gostaria de distinguir que o conceito de alteridade não passa pela diferença como uma negatividade ou oposição, mas pela ideia do outro que me habita.

Ao tematizar a alteridade, assinalo a provocação feita por Carlos Skliar (2003). Ele nos pergunta: *e se o outro não estivesse aí?* Com isso ele nos põe a pensar sobre os vários modos de pensar o outro; *na obsessão por decifrá-lo; na capacidade de o tolerarmos, na mesmidade* de olhá-lo, representá-lo, explicá-lo. Talvez o exercício necessário seja parar de olhar para, então, voltar a olhar para ver aquilo que nunca vimos, reinaugurar o olhar que se surpreende.

Gosto da possibilidade de inventar um novo sentido para a diferença, como o fez Jacques Derrida, que inventou uma palavra. Do francês *difference*, ele criou *difféaraance*, para localizar a diferença já na palavra, para dizer esse algo mais da diferença, esse entre meio que ela guarda. Para não vê-la como essência ou oposição, mas como movimento e heterogeneidade. A diferença que não se confunde com o diferente ou com o tema: a infância, a velhice, o fracasso, o hiperativo, enfim, os tantos nomes que achamos, especialmente na educação, para nomear o outro e projetá-lo como problema, como exterioridade. (SKLIAR, 2003)

No caminho desta pesquisa tentei olhar para o outro e para a alteridade como metamorfose. Algo em transformação e abertura. Nesse sentido, o outro talvez possa nos *convidar aos seus mistérios, nos comova*, nos ponha em movimento e nos faça diferença.

²¹ Depois de fotografarmos, eu levava os filmes para revelar e ampliava os contatos. Chamarei de contato a folha de papel fotográfico de 25x30cm, na qual as imagens do filme são ampliadas em tamanho pequeno. Numa única folha ficam todas as imagens de um filme de 36 exposições, assim as crianças podiam ver o conjunto e escolhiam as fotos de que mais gostavam para ampliar posteriormente.

1.3.1. Minha chegada à Casa Chico Mendes

No texto a seguir trago os cenários que compuseram o meu campo de estudo. Iniciei com os motivos que me levaram à comunidade Chico Mendes, os primeiros contatos com a Casa, bem como sua estrutura e os projetos ali desenvolvidos. E, na sequência, trouxe uma localização do lugar e um cronograma detalhado da pesquisa.

Nas minhas *andanças* como educadora trabalhei muito com formação de professores/as. Estive em vários espaços e vinculada a várias instituições, uma delas a Escola América Dutra Machado, localizada na comunidade Chico Mendes. Essa escola de Ensino Fundamental e Ensino Médio, contava com um corpo de professores/as, diretoria e coordenadores/as engajados na busca de uma prática pedagógica mais eficiente, embora estivessem presentes os desafios trazidos pelos dilemas da vida escolar: a autoridade, base curricular, encaminhamentos pedagógicos, entre outros.²²

Vivia meus dilemas e as expectativas sobre o espaço onde atuaria com as crianças para desenvolver a pesquisa, já bastante cativada pela vontade de uma aproximação com a Casa Chico Mendes, quando assisti ao filme *Pro dia Nascer feliz* – 2007, do cineasta João Jardim. Esse filme trata da educação brasileira, a partir das referências de algumas escolas públicas e privadas. Ele centra sua narrativa, na minha percepção, sobre dois eixos: uma imagem de infância e adolescência em risco e, por vezes, como o próprio risco. Apresenta especialmente a adolescência como um perigo e ameaça. Importante ressaltar que essa referência é feita à adolescência das escolas públicas e de periferia. O outro eixo está na figura do professor, na condição do ser professor nesses espaços, sobre a falta de estrutura para o trabalho e os professores/as que se sentem ameaçados pela violência, por esses alunos-ameaças, desacreditados no e do seu papel.

Fiquei muito incomodada com o filme. Ele me passava uma noção de veredicto, de que ele descortinava a realidade de forma a mostrar a vida como ela é. Com esse filme confirmei minha vontade, quase certeza, de fazer meu trabalho na comunidade Chico Mendes. Não para ir lá só dizer como eu via as coisas, mas para me deixar tocar, para, talvez, deixar que eles dissessem algo pelo meu trabalho. Não queria ir pelo exótico, pela curiosidade *do*

²² Em 2006 iniciei um trabalho de formação de professores/as em parceria com Patrícia de Moraes Lima, pesquisadora que se aproximava, nessa mesma comunidade, da Ong Casa Chico Mendes para desenvolver sua pesquisa de doutorado. Eu já conhecia a Casa na figura do Dodô, pelas histórias que ouvia da Patrícia e da Sandra, outra educadora também vinculada à Casa desde sua fundação. Essas histórias foram aguçando minha curiosidade, pois minha experiência profissional envolvia escola: pública e privada, mas nunca uma organização não governamental com envolvimento direto com a comunidade; interessava-me desenvolver um trabalho distinto do institucional, mais ligado às experimentações artísticas, por exemplo.

risco que havia lá, essa localização e estigmatização do *mal* e do *lugar da violência* que a mídia costuma fazer, especialmente sobre os locais empobrecidos. Eu queria alimentar minha inquietude e estranhamento. Eu queria ir...

Marquei um encontro com o Dodô²³, coordenador da Casa, para ser apresentada a ele e conversarmos sobre o meu projeto. Era no final de tarde do dia 13 de setembro de 2007. Fui recebida e acolhida. Eu, uma iniciante, que sabia remotamente dizer sobre as coisas que tinha vontade de pesquisar, sobre a minha expectativa pelo contato com as crianças, um pouco sobre o meu jeito silencioso de ser. Dodô, além de me receber, de alguma forma me disse que o fundamental seria eu estar ali disponível para a construção de vínculo.

Hoje leio essa entrada como a acolhida ao tempo: o tempo para que as coisas acontecessem. O tempo para deixar de ser visita. O tempo para constituir o afeto. O tempo longo e necessário para estabelecer a confiança. O tempo que é meu e é do outro e que caminha como o equilibrista, num fio. O novo estava ali à espreita e eu tentando compreendê-lo para seguir em frente.

²³ Donizeti José de Lima é o coordenador da casa e um dos seus idealizadores. Também sua vida acadêmica traz este lugar como marca. Sua dissertação de Mestrado *Só sangue bom: construção de saberes e resistência cultural como expressões do protagonismo juvenil* (2003) versou sobre os jovens da Comunidade Chico Mendes e é fonte para alguns dados desta pesquisa.



Fig.: 05 - A comunidade Chico Mendes pelo olhar das crianças

1.3.2. Localizando...

Gostaria de localizar dois momentos. Inicialmente, a primeira vez que fui à Casa Chico Mendes, em setembro. O sol estava alto quando cheguei de carro a uma rua transversal, após sair da BR 282 – Via Expressa, em direção ao interior da comunidade. Meu caminho era incerto, pois nunca havia ido lá sozinha e não sabia bem em qual rua entrar. Precisei parar para perguntar numa farmácia onde ficava a escola, minha referência para chegar à Casa Chico Mendes. Quando fiz a volta, pois havia passado a entrada, foi impactante ver e ver-me em meio a uma operação policial. Eram policiais a cavalo, a pé e em viaturas. Montavam guarda num beco e na rua da escola que, em seguida, descobri ser a que procurava. Minha primeira reação foi de susto e certo pânico. Não porque estava numa comunidade classificada pela mídia local como violenta e perigosa. Mas meu medo se fundava no tanto que, humanamente, me sentia ameaçada por tantas armas, por aqueles que, em teoria, deveriam nos proteger. Mas proteger de quê? De quem? Tantas fronteiras, tantos olhos que pareciam não ver muito, ou talvez, apenas viam as coisas e as pessoas de cima para baixo. Todos iguais. Essa igualdade me aproximava do sentimento de ser alvo.

Noutro momento, num final de tarde, deixei a Casa e as pessoas que lá estavam abaladas pela notícia da morte de um dos adolescentes da comunidade, assassinado na disputa dos grupos internos. Nesse dia voltei para o centro de Florianópolis de ônibus. Era o ônibus Monte Cristo. Observei as ruas que passavam e eu não conhecia. Ainda dentro do bairro, outras pessoas entravam, algumas ficavam, mas confesso que não as olhei muito, meu foco era a rua.

Em seguida o ônibus saiu do bairro e cruzou outras localidades. A partir daí ninguém mais entrou, embora as paradas estivessem cheias. Por que as pessoas não entram no ônibus que vem do Monte Cristo? Foi marcante, mais uma vez, perceber o olhar das pessoas nas paradas. Mesmo estando mais abaixo, era um olhar *de cima para baixo*.

Duas vezes tentei imaginar como se sentem as pessoas da comunidade quando julgadas pelo outro. Esse outro que avalia, e normalmente se julga melhor fora dali. Esse outro que vê a partir do olho da mídia. Esse outro cuja suposta superioridade define a fronteira entre o centro e a borda da cidade.

Esses momentos inauguraram minha chegada à comunidade que a Prefeitura Municipal de Florianópolis descreve como detentora da *maior concentração de famílias em situa-*

ção de pobreza, precariedade de infra-estrutura urbana, incremento de problemas sociais e também com áreas de risco. (LIMA, 2003, p.21).

A comunidade do Monte Cristo, que no seu início se abrigava próximo ao centro da cidade de Florianópolis, foi deslocada e localiza-se, atualmente, numa área situada nos limites dos municípios de Florianópolis e São José. É formada por um contingente de migrantes vindos, especialmente, do interior do estado. Pessoas que, na sua maioria, de alguma forma, se viram expulsas do campo, que vieram para a cidade em busca de oportunidades e condições de sobreviver com suas famílias.

Segundo Lima (2003), o atual Bairro do Monte Cristo, conta com nove associações de moradores organizadas, que definem nove comunidades: Monte Cristo, Nossa Senhora da Glória, Novo Horizonte, Chico Mendes, Nova Esperança, Santa Terezinha I, Santa Terezinha II, Promorar e Panorama.

Dessas comunidades, a mais conhecida é a Chico Mendes, cujo nome foi dado por ocasião da realização da primeira Romaria dos sem-teto de Florianópolis, que teve como lema: *Terra para morar, e não para especular*. Segundo o autor *As Romarias caracterizam-se como momentos fortes no processo de organização, ocupação e resistência deste Movimento*. (LIMA, 2003, p.24).

A comunidade Chico Mendes foi e é, então, formada por pessoas empobrecidas, pouco reconhecidas por suas histórias e pelo tanto que lutam para sobreviver. Pessoas que, mesmo acostumadas com o julgamento e a indiferença, adoram o lugar onde moram e se orgulham das amizades e afetos que ali constituíram. Pessoas que lutam diariamente pela constituição de seus espaços e seus direitos. Que de vários modos articulam estratégias de sobrevivência. Movimentos que ganham corpo na resistência, nas festas, na recusa, na passividade, no silêncio, na agressividade e dizem o quanto a comunidade é capaz, inteligente e criativa.

Portanto é necessário inverter, em muitos casos, a nossa ótica, pois mesmo sofrendo um cruel processo histórico de empobrecimento, os empobrecidos não devem ser vistos como vítimas, mas como capazes de criarem estratégias de sobrevivência. (Projeto Político Pedagógico Casa Chico Mendes não publicado)

Pude observar essa característica, ou melhor, essa força, ao ampliar meu vínculo com as pessoas da Casa, fato que, por sua vez, me envolveu com os outros projetos como, por exemplo, um trabalho fotográfico com algumas mulheres da comunidade.²⁴

²⁴ Mais adiante detalharei essa passagem.

Nesse lugar fica a Casa Chico Mendes. Ela é a sede da Associação dos Amigos do Centro de Atividades Comunitárias Chico Mendes. A associação, entidade civil sem fins lucrativos, desenvolve trabalhos desde 1994.

Como conta Lima (2003), *a história da Casa Chico Mendes tem sua origem com a presença de vários setores da sociedade no processo de ocupação urbana acontecido especialmente nos anos 1980 na cidade de Florianópolis*. (LIMA, 2003, p.26)

Ao concluir o curso de teologia em 1992, Donizeti José Lima, conhecido por Dodô, resolveu, junto com outros seguidores da Teologia da Libertação, ir morar na comunidade. Nessa época, outras pessoas, algumas vinculadas a instituições como a UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, já trabalhavam ali.

Um grupo de voluntários, aposentados, micro empresários, donas de casa, profissionais liberais e outros, tinha o costume de levar cestas de alimentos e outros produtos que eram distribuídos às famílias. Começamos então a discutir maneiras de qualificar melhor o trabalho aí realizado, o que possibilitou a fundação da Associação dos Amigos do Centro de Atividades Comunitárias Chico Mendes, hoje conhecida como casa Chico Mendes. A casa Chico Mendes é uma construção consideravelmente grande para os padrões da comunidade. (LIMA, 2003, p.27)

Desde então a sua casa, onde funciona também a sede da Associação – A Casa Chico Mendes, tem uma presença marcante na comunidade. Lá são desenvolvidos vários projetos e mantém-se como um lugar de referência e respeito aos direitos humanos.

1.3.3. Casa Chico Mendes: uma porta aberta

Esse não é um lugar qualquer. As relações nessa Casa começam, dificilmente acabam. Na porta de entrada, logo ali depois de passarmos o portão e um pequeno jardim, encontramos um convite. Passar pela porta da Casa Chico Mendes é descobrir que ela está sempre aberta, pronta a receber, pronta a acolher as crianças e adolescentes, as mulheres e os homens, as pesquisadoras/es, os/as amigos/as.

A Casa, depois da porta, se abre num hall, salas, banheiros, cozinha e uma escada que leva ao segundo andar onde ficam outras salas e a biblioteca.

Nessa Casa funcionam os projetos *Esperança* (com o qual mantive contato para este estudo) e *Tecendo Vida*²⁵. O primeiro envolve as crianças de seis a quinze anos no turno oposto ao da escola regular. O segundo agrega as mulheres da comunidade na busca de espaço para compartilhar suas vivências, histórias, dúvidas e saberes.

Na Casa também ficam as caixas postais comunitárias, o que permite que as pessoas da comunidade recebam suas correspondências. Há um fluxo constante de pessoas circulando ali, seja para utilizar o que a Casa disponibiliza, seja apenas para conversar.

Na Casa há um cuidado e uma intenção particular pautada no respeito aos indivíduos a partir da percepção e valorização da vida de grupo, sejam eles de crianças, jovens, mulheres, educadores, e outros. Como aponta o Projeto Político Pedagógico, as

crianças e adolescentes são para nós, prioridade absoluta (ECA), por isso julgamos necessário mobilizar todos que os cercam, pessoas e grupos (...) Um dos pilares da nossa prática é a percepção das crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. Por isso, queremos que a participação nos projetos da Casa Chico Mendes se traduza em experiência dos direitos preconizados no Estatuto da Criança e do Adolescente. (Projeto Político Pedagógico Casa Chico Mendes)

A porta da Casa se abriu para acolher esta pesquisa. Meu primeiro contato foi com os adultos, como já disse, mais especificamente com o Dodô.

Ele me recebeu e me apresentou aos demais. Em seguida, iniciei meu processo de construção de vínculo com as crianças.

Iniciada a pesquisa, o convívio com as crianças foi marcado por um caminho de muitas surpresas. Diria que elas já começaram a me surpreender desde o primeiro momento quando diziam que *não eram mais crianças*, principalmente aquelas com mais de dez anos.

²⁵ Esses são projetos sócio-educativos que objetivam a humanização das relações assim como o resgate da autoestima e a construção da cidadania. Esses projetos atendem crianças, adolescentes e mulheres da comunidade.

Essa fala me espantava, atravessava, aguçava o que ainda tinha e tenho como determinado no exercício de uma escuta que precisava ser diferente e que não buscasse um padrão.

O primeiro encontro-confronto foi aprender sobre o lugar da pesquisadora. Quem sou eu nesse espaço? Que vínculos vão se constituir? Os limites entre o que eu posso ver e o que meus olhos acostumados já me levam ao conduzido.

Nesse momento de entrada, meu vínculo era ainda bastante frágil. Meu sentimento era que havia certa desconfiança em relação a minha presença. As crianças queriam saber qual era o meu papel, se era outra professora. Afinal, eu tomaria o lugar de alguém? As crianças me olhavam curiosas, uns faziam algumas perguntas, outros queriam me mostrar que eram referências. Aconteciam alguns conflitos, nos quais mediam forças, disputavam a liderança do grupo. Ficavam atentos à minha reação quando me ofereciam algo para comer, na hora do lanche, por exemplo, ou quando me davam um desenho. Como definir algo se, naquele momento, eu mesma me confundia?

Numa das vezes estava na sala com as crianças, observando-as, e ao mesmo tempo sendo invadida por sentimentos do tipo: Como se observa depois de tanto tempo em sala de aula coordenando? As paredes me interpelavam a pensar: por que isto está aqui, ou ali? Como eu faria isto? Por que essa pessoa perdeu essa chance de fazer isso? Avaliando a atitude do professor na falta de uma intervenção, por exemplo. Foram várias tardes, aparentemente muito silenciosas, mas internamente muito inflamadas. Perguntas e mais perguntas.

O silêncio das crianças era presente nos olhares que eu lia como atentos e observadores. Elas me testavam. Ao mesmo tempo elas me apresentavam aos lugares. Eu queria estar ali, mas não como professora. Elas me diziam *professora, vamos fazer tal coisa?* Embora eu já tivesse dito sobre a pesquisa e que ficaria ali observando, eu era a adulta, portanto teria algum poder para decidir, levá-los a algum lugar, por exemplo. Não necessariamente precisaria cuidar, pois não era essa a atribuição que me davam, até porque eu não levava a lugar nenhum, eles iam. Mas eu poderia ter, se quisesse, o poder da decisão. Quando eu dizia que não era a professora e que não poderia decidir, tinha um silêncio em resposta. Eu queria sair desse papel, queria encontrar um ponto de equilíbrio nesse lugar da pesquisadora e o vínculo de confiança com as crianças para que elas não me vissem da mesma forma que os outros adultos. Eu queria um lugar de confiança e cumplicidade.

Foi preciso um jogo de pingue-pongue para eu entrar nesse *território* da infância, ser incluída e me incluir no grupo de crianças. Primeiro fui convidada a jogar. Depois fui desafiada. Em seguida joguei pra valer e ganhei de várias crianças, até perder e voltar a me sen-

tar para esperar novamente pela minha vez. Foi impactante achar um lugar, ali, com as crianças. Tentar ver e sentir a situação por outro ângulo.

Ganhei um ingresso – passei pela *segunda porta*, aquela que dá acesso às crianças. Eu já não sustentava o papel indesejável²⁶ de ser ali mais uma professora na sala de aula.

²⁶ A conotação do papel indesejável a que me refiro, diz da busca do meu lugar como pesquisadora e, ainda, porque ensaiava perceber junto a essas crianças o tempo de outro modo, mais imprevisível.

1.3.4. Novidades ao abrir a porta em 2008

Início de ano na Casa Chico Mendes significa recomeço. É como se quase tudo comesse do zero. Começo de uma nova equipe de professores/as, de um novo grupo de crianças e novas possibilidades de trabalho.

Em 2008 a porta da Casa Chico Mendes se abriu também às novidades na organização do tempo e espaço. Radicalizou seu sentido de não ser o ensino da escola formal. O *Projeto Esperança* não tem a função do ensino regular, por mais que as crianças possam levar suas tarefas para fazer ali, o projeto também não cumpre o papel de reforço escolar. As atividades desenvolvidas ali têm como intenção trabalhar as linguagens das artes – visual e teatral, do movimento e da música. A mudança apostou na perspectiva de uma rotina de horários com as atividades, oferecidas como oficinas. No decorrer da semana as crianças, ao chegarem à casa, poderiam escolher o que fariam.

O *Projeto Esperança* contou em 2008 com uma equipe de profissionais de diferentes áreas: uma professora de Artes Visuais, um professor de Teatro, um professor de Música, um professor de Educação Física (todos contratados pela Rede Municipal de Educação), uma merendeira, uma pessoa que cuidava da limpeza, um coordenador, uma assistente social, um assistente de coordenação, além do pessoal de apoio e colaboradores voluntários. Todos trabalhavam pela ideia de disponibilizar às crianças oficinas que potencializassem diferentes linguagens.

Na rotina das crianças elas chegavam às 8h da manhã ou às 14h e escolhiam, a partir do quadro de horário do dia, a oficina de que iriam participar. No meio do turno recebiam um lanche e, antes de irem embora, recebiam o almoço ou o jantar, no caso da tarde.

O trabalho de produção de fotografias com as crianças, previsto nesta pesquisa, foi incluído na grade de horários como uma *Oficina de Fotografia* que aconteceu semanalmente, às terças-feiras.

Após o contato inicial com o grupo interessado pela proposta, conversamos sobre minha intenção, sobre a presença da fotografia nas suas vidas. Essa conversa trouxe uma realidade bem diversa, desde o uso constante do celular para captação de imagens, a familiaridade com o instrumento máquina fotográfica, à realidade de uma criança que nunca havia sido fotografada.

Falei a eles/as sobre a possibilidade de disponibilizar câmeras compactas com filme. Aqui escolhi trabalhar com a fotografia a partir de seu princípio básico de registro da

luz²⁷. Usamos câmeras compactas com filmes coloridos. Foi interessante, em tempos de instantaneidade, esperar pelo resultado, saber do processo de fixação da imagem e analisar os *contatos*. Agrego a esse argumento também a facilidade em conseguir disponibilizar mais câmeras desse tipo.

Essas escolhas não impediram que as crianças tivessem acesso a uma câmera reflex e uma câmera compacta²⁸, ambas digitais, disponibilizadas para o trabalho. Numa tarde de julho trabalhamos com uma câmera digital, associada a um computador portátil. Nesse momento elas experimentaram o outro extremo, agora da imagem captada em *pixels*, que pode ser compartilhada imediatamente após a sua captação. Interessante que nesse momento as crianças se satisfaziam em ver a imagem no monitor da câmera. O momento de *baixar* as imagens e vê-las no computador pareceu passar totalmente sem significado. Outras crianças do projeto, que não faziam parte do grupo, mas tinham conhecimento e curiosidade sobre o programa para *mexer nas fotos* (assim elas nomeavam o Photoshop, software de tratamento de imagem) quiseram aproveitar o programa para fazer alguns efeitos nas fotos.

Fizemos várias vezes a análise-interpretação coletiva do material fotografado, momentos chamados por mim de *apreciação*. Quando escutei as crianças analisarem o primeiro contato, destacou-se a afetividade delas pelas pessoas fotografadas. Foi incrível a reação de alegria ao olhar para a sua foto ou a sua imagem fotografada por um colega.

*Num dia escuro num lugar claro as crianças ganharam câmeras para fotografar,*²⁹ assim começou a narrativa de uma das crianças, sobre as imagens dos contatos com fotos feitas dentro da Casa, num dia chuvoso que marcou nosso primeiro momento fotografando.

²⁷ Trabalhamos com filmes fotográficos em câmeras compactas, o registro da luz sobre uma película sensível (filme)

²⁸ O nome reflex ou SLR (Single Lens Reflex) vem do fato da imagem do visor ser a mesma capturada pela objetiva e refletida por um espelho dentro do seu corpo. Isso confere ao equipamento maior precisão, pois o que está sendo enquadrado será o que realmente sairá na foto. Outro aspecto é a possibilidade de permitir o uso de diferentes lentes com distâncias focais variadas. Nas câmeras compactas o que o fotógrafo vê no visor não é exatamente o que é captado pela objetiva. São câmeras de uso bastante simplificado a partir de uma objetiva fixa.

²⁹ Quando sugeri que quem quisesse poderia contar uma história a partir das imagens que eles haviam produzido.

1.3.5. Cronograma da pesquisa

<p>Aproximação com o campo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Primeiro contato com a Casa • Início das observações (Acompanhamento das atividades com o grupo das crianças de 09 a 12 anos) • Ida a campo – observação • Ida a campo – observação • Ida a campo – observação • Ida a campo – Não houve encontro. Embora tenha visto as crianças, permaneci na casa com os adultos 	<p>Setembro /2007</p> <p>Dia 13 de setembro</p> <p>Dia 18 de setembro</p> <p>Dia 04 de outubro</p> <p>Dia 22 de outubro</p> <p>Dia 19 de novembro</p> <p>Dia 28 de novembro</p>
<p>Reinício 2008 –</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reencontro com a Casa, definição do horário (terça-feira - semanal) e primeiro contato com as crianças. • Formação de professores para definição das oficinas. • Encontro com as crianças – Definição da oficina de fotografia • Início da Oficina de Fotografia • Formação de professores/as • Oficina de Fotografia 	<p>Dia 26 de fevereiro</p> <p>Dia 29 de fevereiro</p> <p>Dia 04 de março</p> <p>Dia 11 de março</p> <p>Dia 18 de março</p> <p>Dia 25 de março</p>
<p>Abril</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oficina de Fotografia e Formação de professores/as 	<p>Dia 01 abril</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de Fotografia • Oficina de Fotografia • Formação de professores/as 	Dia 08 de abril Dia 22 de abril Dia 29 de abril
Maio <ul style="list-style-type: none"> • Oficina de Fotografia • Oficina de Fotografia • Formação de professores/a 	Dia 06 de maio Dia 13 de maio Dia 27 de maio
Junho <ul style="list-style-type: none"> • Oficina de Fotografia • Formação de professores/as • Oficina de Fotografia • Formação de professores/as • Acompanhei crianças no Festival de Cinema Infantil 	Dia 03 de junho Dia 10 de junho Dia 17 de junho Dia 24 de junho Dia 27 de junho
Julho <ul style="list-style-type: none"> • Encerramento da Oficina de Fotografia • Acompanhamento das crianças com a professora de Artes • Férias 	Dia 01 de julho 16 de julho De 18 de julho a 01 de agosto
Agosto <ul style="list-style-type: none"> • Formação de professores/as • Oficina de histórias • Acompanhamento das crianças em passeio • Oficina de histórias 	Dia 05 de agosto Dia 12 de agosto Dia 22 de agosto Dia 26 de agosto
Setembro <ul style="list-style-type: none"> • Oficina de histórias • Oficina de histórias 	Dia 05 de setembro Dia 19 de setembro

<p>Outubro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oficina de histórias • Oficina de histórias • Formação de professores/as (Fui convidada para coordenar essa reunião) 	<p>Dia 10 de outubro</p> <p>Dia 17 de outubro</p> <p>Dia 21 de outubro</p>
<p>Novembro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Oficina de histórias • Oficina de histórias e Formação de professores/as • Oficina de histórias – Encerramento com crianças 	<p>Dia 07 de novembro</p> <p>Dia 11 de novembro</p> <p>Dia 21 de novembro</p>
<p>Dezembro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Exposição de final de ano 	<p>Dia 16 de dezembro</p>

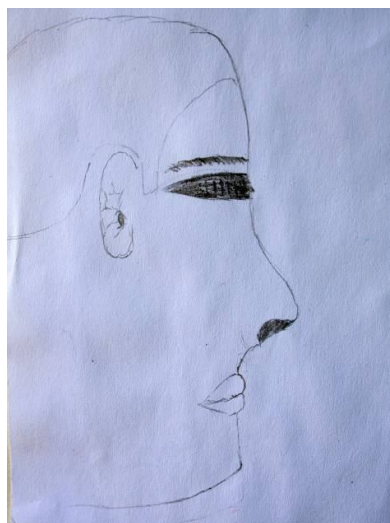


Fig.: 06 - Auto-retrato das crianças feitos no primeiro dia de Oficina

1.3.6. Do nosso primeiro contato ao encontro com a câmera e a rua

Iniciei o ano de 2008 na expectativa dos primeiros contatos com o grupo. Definida com a coordenação da ONG e com os professores/as a melhor forma para desenvolver a Oficina de fotografia e a minha atuação na coleta de dados para a pesquisa, iniciei o percurso.

Trabalhei diretamente com as crianças de fevereiro a julho de 2008, semanalmente. A dinâmica da oficina seguia uma organização que previa muitas conversas sobre o tema das fotografias a serem feitas, saídas para fotografar e apreciação. Eu revelava os filmes e levava as imagens para serem apreciadas. Nestes momentos de apreciação das imagens conversávamos sobre a intenção das crianças ao fotografar determinada cena e a análise delas sobre o material. Abria espaço para conversarmos sobre os pontos que se destacavam nas imagens. A relação entre as crianças e a escola, por exemplo, apareceu nestas conversas.

Nestas saídas foram cenários para as fotografias das crianças a Escola América Dutra Manchado, a Creche Municipal, as ruas e caminhos da comunidade que levavam às casas das crianças e a pracinha, que apareceu como um espaço de referência para as crianças. Além das imagens fotográficas, as crianças também registraram, no decorrer da oficina, suas impressões em desenhos. Neles as crianças davam formas a temas que eu trazia a partir do que lia como uma pista importante presente nas fotos e nas conversas sobre elas. Dados que eu queria aprofundar.

Para captação das imagens foram usadas três câmeras compactas para fotografar com filmes. Durante a oficina utilizamos vinte filmes. Destes, dezesseis foram aproveitados para análise, perfazendo um total de 576 (quinhentas e setenta e seis) imagens. As crianças fotografavam em duplas, revezando o uso das câmeras entre elas. A definição de como fazer este revezamento era planejada a cada encontro com as crianças, ouvindo e acatando o que elas sugeriam. Normalmente elas dividiam o número de exposições do filme num número igual de fotos para cada um/a.

O primeiro encontro com as crianças foi em fevereiro, uma reunião informal para contar ao grupo sobre a pesquisa e a possibilidade da oficina de fotografia. Participaram seis crianças – cinco meninas e um menino: Paola, Ariane, Alessandra, Keila, Tainá e Geanderson³⁰. Fiz a proposta da oficina e todos concordaram em participar. Definimos ainda que cada um trouxesse na semana seguinte uma foto que fosse especial para mostrarmos aos colegas. No

³⁰ Alessandra e Tainá não acompanharam toda a oficina. Entraram no grupo no decorrer do processo. Carolyne e Eduarda. No decorrer da escrita deste trabalho, para preservar a identidade das crianças optei por não mencionar os nomes construindo uma escrita mais generalizada. No entanto, gostaria de destacar e afirmar a autoria dessas crianças, por isso aqui as nomeio

final desta atividade uma das meninas propôs que cada um fizesse o seu retrato desenhado. As crianças foram para a mesa e desenharam seu auto-retrato, apenas uma delas optou por fazer de um colega. Foi um trabalho de ver-se e ver o outro. O lanche chegou, mas eles continuaram. O professor de música chegou e alguns ainda faziam os últimos ajustes no trabalho. Foi muito interessante. Surpreendi-me com o pronto envolvimento.

No encontro seguinte levei a câmera filmadora para registrar nossa conversa. Ela foi fixada num tripé num ponto da sala. Iniciei a atividade convidando o grupo a sentar no chão, em volta de um pano colorido onde distribui algumas imagens que havia selecionado e duas câmeras fotográficas: uma fechada com filme para usarmos e uma aberta para que vissem o seu funcionamento. Levei ainda outros materiais ligados à fotografia, como contatos, negativos em cor e preto e branco, *slides* e lupas. Convidei as crianças a colocarem ali as imagens que haviam levado e logo em seguida, a manusearem o material.

Evidenciou-se o envolvimento, a expectativa e a surpresa das crianças diante do que não conheciam, e a reação diante da câmera de vídeo: posavam, falavam, riam... Mas aos poucos a narrativa sobre as fotos parecia ganhar alguns significados.

Nesta atividade, uma das meninas revelou ao grupo que não possuía nenhuma foto sua, por isso havia levado a foto de uma tia. Esse fato gerou um pouco de perplexidade nos demais. Esta não parecia ser uma realidade conhecida. Na continuidade as outras crianças queriam mostrar a sua foto e falar sobre a cena que ela trazia. As fotos tinham uma história. Tinham um sentido. A imagem era ponte para a imaginação e para a memória. Duas crianças levaram fotos de um passeio feito nas férias a um Hotel Fazenda. Foi interessante o quanto a foto desencadeou uma sequência de histórias que rememoravam o dia, entre coisas engraçadas que haviam acontecido, o que um e outro sabiam do fato, as emoções e as aventuras que tinham vivido. Além dos fatos *reais* a imagem, *deu asas* à imaginação. Percebi que não se prenderam exatamente ao que havia acontecido e em alguns momentos brincaram com as invenções durante o relato. Riram da fronteira entre o acontecido e a fantasia. Importava tanto a lembrança quanto a aventura de imaginar. Percebi que havia uma concessão do grupo para isso.

Outra proposta para este dia era a experiência de as crianças fotografarem dentro da Casa. Como disse anteriormente, levei uma câmera com filme já preparada para este fim. Ao manusear a câmera alguém, por acaso, desativou o filme e ele rebobinou, o que impediu que desenvolvêssemos a atividade planejada. Lidamos com este fato conversando em grupo sobre a frustração de não poder fotografar. Aproveitei a oportunidade para falar um pouco mais so-

bre o funcionamento de uma câmera. Avaliei como importante abri-la e mostrar o que significava um filme rebobinado. Depois dessa situação várias vezes ouvi as crianças dizendo umas às outras: *cuidado para não rebobinar!*

Na falta da câmera fotográfica mudei os planos e disponibilizei a câmera filmadora para que cada um fizesse um filme de um minuto. Manusear a filmadora foi uma novidade. No filme - imagem em movimento-, as crianças pareciam revelar o seu movimento. Tudo era muito rápido. Primeiro pelo tempo estipulado, que apesar de curto era extremamente respeitado por todos. Segundo porque parecia que elas queriam mostrar o máximo possível daquele lugar e daquelas pessoas. Fiquei me perguntando se a rapidez do movimento não me mostrava um pouco deste tempo rápido do ser criança.

Uma semana depois, levei as câmeras para fazermos as primeiras fotos. Havia uma enorme expectativa com a minha chegada. Afinal eu levaria mesmo câmeras? Eles manuseariam as máquinas sozinhos?

Estava chovendo. Cheguei com uma câmera para cada duas crianças. Como não sairíamos da Casa por causa do mau tempo, fizemos uma conversa falando do uso das câmeras: como ligar e desligar, como ver se o *flash* estava acionado, por exemplo. Definimos também como seria a divisão do filme, pois seria um para cada dupla. As crianças escolheram suas duplas e definiram que a cada duas fotos feitas revezariam a câmera. Observei que as duplas andavam juntas e conversavam entre elas sobre as imagens que queriam fazer. Perguntei sobre o que poderia ser fotografado naquele espaço. Queria saber sobre o que chamava a atenção das crianças ali. Depois de conversarmos a esse respeito devolvi ao grupo que o tema das imagens seria fotografar o que lhes fosse interessante dentro da casa.

O primeiro contato com a câmera gerou euforia, movimento e, de alguma forma, certa dúvida a respeito da credibilidade que eu dava a elas. Era verdade mesmo que eu estava dando uma câmera a elas? Destaco a credibilidade na relação adulto-criança, ou a falta dela, como uma evidência que se repetiu durante a pesquisa. As crianças pareciam acostumadas com essa dúvida sobre elas em relação aos adultos que desacreditavam no seu potencial. Numas das situações que vivemos, por exemplo, durante uma caminhada pelo bairro, uma das crianças queria me levar na sua casa, ou pelo menos levar a câmera em casa para mostrar à mãe que não acreditava que alguém pudesse dar uma câmera a ela.

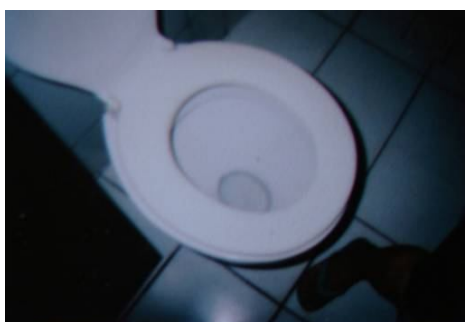
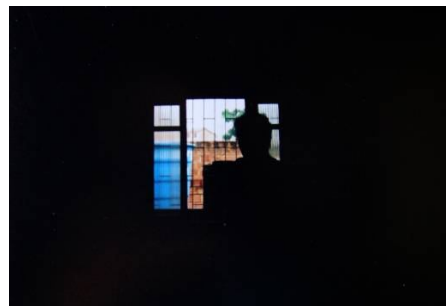
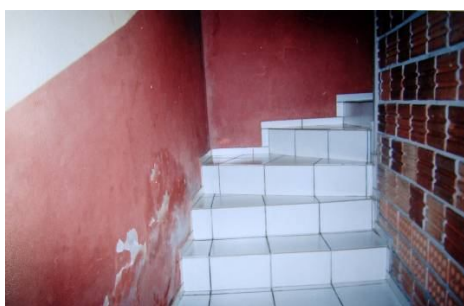
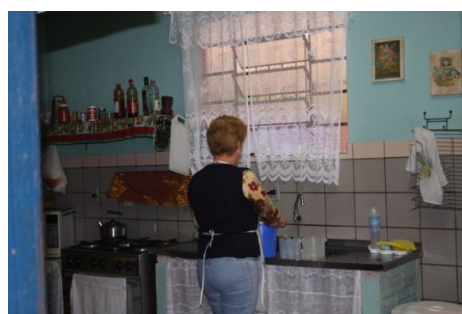
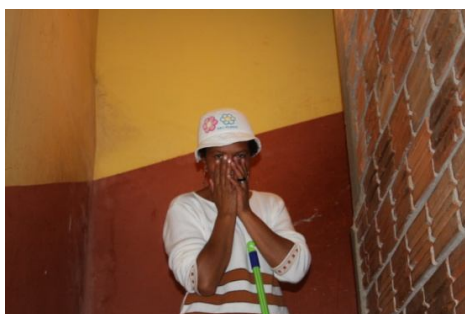


Fig.: 07 - Fotos feitas pelas crianças no interior da Casa no primeiro dia com a câmera.

Neste primeiro ensaio com a câmera vieram imagens das pessoas que são referências para as crianças na Casa. Imagens que indicam o forte vínculo afetivo delas com as pessoas e com o espaço. D. Natália, por exemplo, a responsável pela cozinha e, portanto, pela preparação da comida, apareceu como uma forte referência. Evidenciava-se uma relação de implicação que oscilava entre o amor e o ódio, pois adoravam sua comida, mas ao mesmo tempo sentiam-se desafiados com sua autoridade, seu jeito mais *brabo*³¹ de ser, o que os incomodava.

Apareceram também algumas das outras crianças do *Projeto Esperança* posando para as câmeras. Posar para a foto é algo interessante, pois vincula um modo de se ver associado a alguns estereótipos de fotos de revistas, de modelos de como os adultos reagem e se posicionam diante da câmera.

Neste primeiro contato com a câmera, sobretudo cada *cantinho* da casa foi olhado e registrado. Apareceram ângulos inusitados, como uma foto da escada que leva ao segundo piso. Atenção aos detalhes, como a captação de algumas fotos expostas na parede de uma das salas. Também evidenciou-se desde então a produção de um novo olhar sobre os interesses em foco. Nesse sentido foram fotografados pés e um vaso sanitário no banheiro. Aconteceram ainda as experimentações que trouxeram o acaso, como a foto da rua pela janela, produzida sem *flash*, compondo-se uma contraluz inusitada que reverberou surpresa para a criança que a fez, quando a imagem foi revelada.

Nesse dia a Casa foi mapeada, foi desvelada pelas câmeras nas mãos das crianças. Mostrou-se no processo de produção das imagens como um lugar seguro e conhecido, mas que também tem espaço para o inusitado. As imagens feitas pelas crianças trouxeram nuances que lembraram lugares e detalhes. Detalhes que de tão olhados passam muitas vezes despercebidos pela visão comum. Nessa sequência de fotos, além da Casa, cada um mostrou um pouco de si, de como se vê no espaço no qual se insere.

Sob este aspecto, ainda neste primeiro material apareceram muitos retratos. Os retratos foram companheiros fiéis na nossa jornada. Eles se repetiram em vários momentos de atividade fotográfica. Durante a oficina era muito comum as crianças se auto-retratarem ou um fazer retrato do outro. Retratos individuais, retratos em duplas ou ainda em grupos. Retratos posados e retratos espontâneos. Retratos que trouxeram a singularidade e a imagem da cada um, de seus rostos e de seu corpo. Sim o corpo foi retratado: mãos, pés, *bundas*... A reação diante dos retratos normalmente era de alegria ao se achar, especialmente nos retratos de

³¹ Esta afirmação é feita a partir da fala das crianças que diziam que ela era *muito braba*.

rosto. Discutiam se estavam ou não num bom ângulo, como estava a outra pessoa. Novamente a relação com o outro aparecia de uma forma implicada, trazendo um cuidado.

Mesmo quando *zoavam* dos demais havia uma cumplicidade e uma permissão para que cada um fosse fotografado. Como observadora, os retratos me soavam como um anúncio de presença e uma radicalidade, no sentido de existir. No olhar e também para se fazer olhado. É, talvez, um modo de inscrever-se no mundo pela imagem.

Passado esse primeiro contato, noutros momentos da Oficina de fotografia, saímos pela comunidade para fotografar. Antecedia cada saída uma conversa com as crianças. Desde a primeira preleção para o grupo, deixei claro que gostaria de saber o que elas achavam que era ser criança, queria saber se elas se viam ou não como crianças e porquê. Queria saber ainda o que, para elas, fazia parte deste mundo da infância. Estas perguntas permeavam nossa convivência e apareciam em diferentes momentos. Muitas vezes, a partir das falas delas quando eu problematizava o que diziam.

Foi o caso da nossa segunda saída. Depois de definir que fotografaríamos *crianças*, perguntei: *o que é ser criança?* Imediatamente o grupo me respondeu: *ser criança é legal...* Mas logo uma menina complementou: *É bom crescer porque a mãe deixa sair. Criança brinca, criança vai à escola, adolescente pode gazejar aula...*

Esse tipo de resposta, falando de forma afirmativa sobre a infância e, em seguida, trazendo uma contradição ou uma ideia que sugeria que uma idade *melhor* estava por vir, apareceu diversas vezes durante o tempo da oficina. Pareceu-me que as falas das crianças evidenciavam que ser criança para elas é estar nessa transição. É passo para vir a ser adulto. Neste momento minha reflexão foi no sentido de pensar que este sentimento vivido pelas crianças pode também trazer a dimensão do *não-ser*. Elas não se sentiam crianças e não se sentiam adolescentes. Não eram, nem se sentiam adultas. A negação do lugar de criança se fortalecia na fala delas quando isso se concretizava numa desvantagem diante dos seus desejos, como a fala do exemplo. No meu papel de tentar interpretar, numa das tantas interpretações possíveis, este movimento arriscaria nomeá-lo de devir.

Os antigos, tirando talvez Heráclito, tinham horror ao devir. Devir, em última análise, significa 'deixar de ser' – deixar de ser alguma coisa para se tornar outra. E para deixar de ser é preciso passar por um estágio que eles consideram inadmissível: não ser. Porque o 'não ser', o que não é, simplesmente não existe. (...) O devir é aí uma dor-de-cabeça. Já para a ontologia da multiplicidade, como a de Deleuze, é tudo ao contrário. (...) Não há nada, absolutamente nada, que 'seja', no sentido de que esteja definitivamente formado, nem mesmo aquilo

que na ontologia deleuziana, poderia dar essa impressão... (TADEU; CORAZA e ZORDAN, 2004, p.151)

Em outra saída de campo andamos por ruas estreitas, lugares diferentes para mim, pois eram caminhos que eu não conhecia. Encontramos várias pessoas, algumas conhecidas das crianças, que perguntavam sobre as fotos. Neste momento, a partir da fotografia, mais especificamente do ato de fotografar, percebi que fizemos contato com a comunidade.



Fig.:08 - Imagem da comunidade feita pelas crianças.

Como as crianças e eu andávamos juntas, todas munidas de câmeras fotográficas, muitas vezes abordando alguém para fotografar, deixávamos as pessoas curiosas. Algumas pessoas perguntaram *para que* estávamos fotografando. Outras, ainda, depois de saberem sobre a oficina e que éramos do *Projeto*³², perguntavam quando poderiam ver as fotos. Nessas caminhadas sentia-me guiada pelas crianças e me permitia a isso. Nesses percursos vivi algumas emoções como o medo por não saber ao certo por onde andávamos. A curiosidade, por saber que as crianças me davam pistas e eu queria entender como elas se sentiam. E, por fim, sentia orgulho das crianças quando via a alegria com que elas se movimentavam, a espontaneidade e tranquilidade com que manuseavam a câmera.

Durante a oficina eu me sentia em processo de mudança e cada vez mais próxima das crianças. A nossa volta, a paisagem do bairro também se transformava com a demolição de algumas casas e a construção de outras. A pavimentação da rua principal, os becos, a construção do campinho, foram processos que acompanhamos e lugares que frequentamos. Acompanhamos estas mudanças fotografando-as. Não era explícita esta intenção, mas como a rua foi cenário para muitas imagens, ela aparecia nas fotos com essas nuances de mudança.

Avalio que andar com as crianças pelo bairro aprofundou o contato crianças-pesquisadora. Ampliou meu olhar sobre as pessoas e a comunidade. A partir de então consegui ver-me mais implicada, tanto com as crianças como com a metodologia desta pesquisa. Sentia-me, cada vez mais, fazendo parte daquele contexto, entendendo-o a partir do olhar *dos de dentro*. As crianças, por sua vez, na medida em que se vinculavam a mim, queriam me mostrar suas casas, seus parentes e seus conhecidos. Quando estavam com as câmeras andando pelas ruas, as crianças pareciam que olhavam a sua volta de outro lugar. Sentiam-se *empoderadas*. Era como se a câmera também fosse um *passaporte* para que elas fossem olhadas. Viam-se como o centro de uma atenção e parecia que gostavam disso. Elas se sentiam admiradas nesse momento de empoderamento. Elas, de fato, se sentiam fotógrafas, por vezes *roubando* imagens (fotografando cenas sem que os/as envolvidos/as soubessem). O sentimento de grupo se fortalecia, elas sentiam-se seguras umas com as outras. Noto que ainda sou uma estrangeira na comunidade, mas com as crianças fui apresentada a este espaço de uma forma bem peculiar.

Iniciei a oficina de fotografia com muitas expectativas, como já disse, mas o percurso deste trabalho evidenciou uma profusão de possibilidades e um amadurecimento da pesquisadora e, por consequência, melhor interpretação dos dados. Desde os primeiros contatos meu

³² Modo como as crianças se referem à Casa Chico Mendes, por fazerem parte do *Projeto Esperança*.

com as crianças e das crianças com câmera, muitas dúvidas apareceram sobre o sentido de ser criança. Da mesma forma muitas pistas. A partir das fotos feitas no espaço da casa e pela comunidade, por exemplo, evidenciou-se para mim alguns aspectos que compartilharei sucintamente a seguir, mas que aparecerão outras vezes, organizados em outros capítulos.

Primeiramente avaliei como importante trazer, e darei mais destaque na sequência da dissertação, a problematização da fala das crianças: *lugar de criança é na escola*. Além da fala, foi recorrente a presença da escola nas fotos. Fato que encaminhou outras atividades de conversação e produção de desenhos. As crianças legitimam a escola como instituição voltada à infância. A partir do campo problematizei e busquei entender algumas contradições nessa relação criança-escola num capítulo específico.

Outro ponto que me pareceu necessário dar destaque, a partir da análise dos dados, foi a problematização da credibilidade das crianças no âmbito da relação adulto-criança. Com o termo *crianças-fotógrafas*, especificamente no texto *As crianças experimentam a novidade*, trabalharei com o aspecto do *empoderamento* das crianças ao usar a câmera fotográfica. Com isso signifique a fotografia como um instrumento capaz de instigar nas crianças uma postura de colocar-se no mundo como sujeito e em relação com ele. Mais uma vez confirmo que a fotografia como recurso metodológico não foi utilizada nesta pesquisa para quantificar o número das imagens das crianças e nem tampouco para servir de comprovação de verdade da fala ou dos sentidos produzidos pelas crianças. Foi tida como campo de análise a partir da noção de *isso-foi*, de Roland Barthes (1984).

Outra questão que gostaria de destacar é a aproximação entre fotografia e imaginação. Ela apareceu recorrentemente durante este percurso de pesquisa. Foi possível observá-la, por exemplo, no momento que as crianças falavam sobre suas imagens. Olhar uma foto era suficiente para desencadear uma história, real ou imaginária. A imaginação apareceu, também, como brincadeira na composição de uma imagem como, por exemplo, ao juntar um pé com um vaso sanitário. A fotografia, como texto das crianças, nos trouxe o papel da escola como *lugar de criança*. A partir dela nos aventuramos a compor uma imagem da escola da nossa imaginação. Este foi um tema que me pareceu tão importante ao ponto de desdobrar a Oficina de fotografia numa Oficina de histórias. Pois a imaginação também precisa ser *alimentada*. Mas isto relatarei mais adiante.

Nos textos imediatamente a seguir, narrarei alguns episódios que, considero, explicam os cenários desta pesquisa, o meu deslocamento e o aprofundamento das relações no e com campo pesquisado. Aspectos que constituíram a experiência da educadora-fotografa-

pesquisadora. Durante todo o percurso desta narrativa, voltarei recorrentemente aos relatos de campo para tentar ilustrar como, e a partir de que situações, se constituíram minhas reflexões.

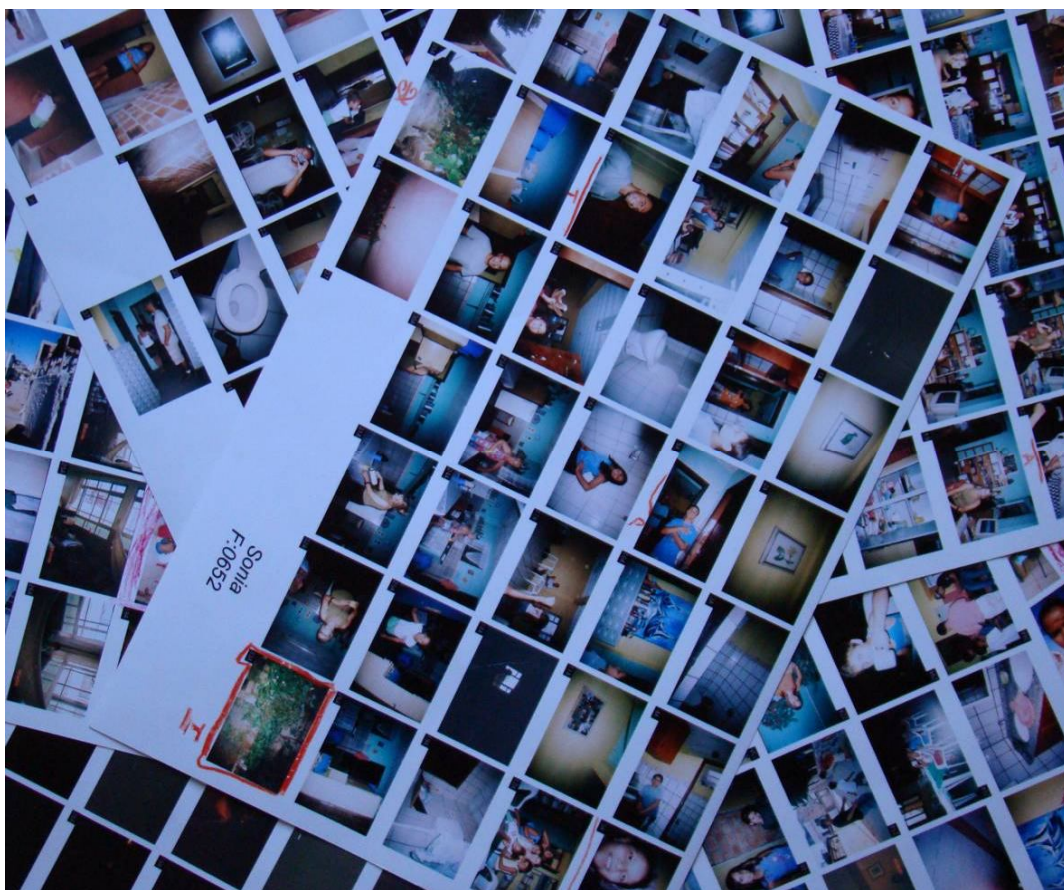


Fig.: 09 - Contatos das imagens produzidas pelas crianças na oficina de fotografia (Foto: Sônia Vill)

1.3.7. A *criança-fotógrafa* e a apreciação das imagens

Gostaria de destacar neste texto a importância que teve para a pesquisa os momentos de apreciação das imagens. O encontro era semanal, mas às vezes se tornava quinzenal. Quando havia formação de professores/as as atividades com as crianças eram dispensadas, mas precisávamos desse momento para recordar a trajetória e fortalecer o vínculo comigo e com a oficina.

Examinar os contatos era fundamental para materializar o olhar. Ele materializava também as presenças do grupo. Esta prática tornou-se um exercício. Era o momento de transformar a fotografia em texto, puxar pela memória, reviver essas lembranças, olharem-se e sentirem-se como fotógrafos/as.

Esse era o momento menos controlado e menos previsível. Ele contava com a vontade, ou não, de ficar olhando. Ele era um hiato. Um momento *digestivo* para elaborar o que havia sido produzido. Embora tenham sido muito significativos esses momentos, nem sempre todos se interessavam por ele. As crianças oscilavam. Eu nunca sabia como seria. Às vezes, era meu o entusiasmo pelas imagens que haviam sido produzidas mas quando nos juntávamos parecia pouco relevante. Foi assim quando fiquei maravilhada com algumas fotos feitas das escadas da casa. Uma sequência com três fotos do mesmo lugar de vários ângulos, o que mudava totalmente a perspectiva. Este é um lugar que habitualmente é meio escuro e nas fotos apareceu iluminado, deixando ver sua cor, a pintura da parede meio descascada e o branco do piso se sobressaindo. Enfim, uma boa ideia, boa composição e enquadramento. A reação das crianças ao meu entusiasmo foi de indiferença. Outra situação foi, novamente, o meu encantamento com algumas imagens que foram feitas em contraluz. Cheguei dizendo que achava lindo, que isso para mim significava uma brincadeira com a luz, para usar os termos da fotografia. As crianças se espantaram, a autora ficou surpresa. Para os demais a foto tinha *dado errado*. Não prestava, pois nem dava para ver a pessoa. Diziam isso e logo falavam sobre outra coisa ou se interessavam por outra imagem.

Noutras vezes, detalhes que para mim passavam despercebidos eram a tônica do encontro. Foi o caso do dia que o menino do grupo fotografou a bunda de várias meninas. Elas se sentiram invadidas na sua privacidade, ofendidas com tal ato, ele havia ultrapassado a fronteira. O olhar materializado desvelava o que ele olhava, talvez, em segredo. Essa foi uma situação que chegou aos limites do conflito físico.

Embora com toda essa ofensa a atitude das meninas foi, num outro momento, relativamente bastante tempo depois, fotografar a bunda do menino, várias vezes. Somente nesse

momento ele entendeu e sentiu algo que se aproximou do sentimento delas. Seu espanto e perplexidade ao ver nas imagens do contato sua bunda retratada foi um choque e um silêncio. Sua frase foi: *isso não se faz*.

Olhar os contatos possibilitava voltar ao tema das fotos. Num dos dias, por exemplo, saímos para fotografar crianças. Imediatamente todos/as se dirigiram para a escola e a creche. Ao indagá-las a respeito tive como resposta: *lugar de criança é na escola*. Interessante que elas não olhavam para as crianças, as poucas pela rua, elas tinham um foco: a escola. Precisei apontar para que se sentissem com vontade de andar pelas ruas do bairro. Na escola as crianças demonstravam proximidade com o espaço e familiaridade com as pessoas, tanto as crianças fotografadas como com os professores/as que elas escolhiam para registrar.

Ainda na escola as crianças fotografaram, além das pessoas, salas de aula, objetos e o parquinho. Foi interessante observar que elas tinham um foco ao fotografar. Ao analisar a produção das imagens desse momento da oficina, ficou explícita a presença das crianças na escola. Às vezes, elas eram protagonistas nas cenas fotografadas: crianças brincando, crianças estudando em salas enfileiradas, crianças fazendo poses no parquinho para serem fotografadas. Noutras fotos a presença das crianças era subjetiva: um cabide cheio de mochilas de crianças, caixas de brinquedos, uma boneca no primeiro plano com o quadro de giz ao fundo, a casinha de bonecas, enfim, a presença das crianças se fazia de forma implícita. As cenas das fotos diziam que aquele espaço era habitado pelas crianças.

A apreciação das imagens corporificava uma forma de olhar das crianças. Ao fazer esse exercício em grupo, com as crianças, elas compartilhavam comigo o sentido das imagens. Desta forma me impediam de analisar sob o meu ponto de vista o conjunto de fotos.

1.3.8. A presença da TV na Casa

No período de observação da pesquisa, no segundo semestre de 2007, coordenavam as atividades dois professores – um professor de teatro e uma professora de artes. A organização dos grupos era por idade. As crianças se agrupavam como a turma dos *maiores* e a turma dos *menores*. Os professores se revezavam no atendimento dos grupos em dias alternados. Normalmente, no dia em que eu observava as crianças, elas estavam com o professor de teatro. Ficavam na sala do piso térreo. Um espaço relativamente grande, composto por algumas mesas, cadeiras de plástico e um armário. Nele ficavam alguns materiais como lápis de cor, alguns brinquedos e livros com desenhos para colorir. No outro extremo da sala ficava uma TV. Devido à proximidade da cozinha, era nesta sala que todos se reuniam para fazer o lanche.

O professor de teatro havia iniciado seu trabalho na Casa naquele semestre. Era o seu primeiro contato como professor de um grupo. Havia um descompasso na sua relação de referência e autoridade com as crianças. A autoridade aqui é entendida no sentido de orientar alguma atividade em direção a algo mais teatral. Aparentemente as crianças tinham essa expectativa, tanto que quando alguma brincadeira de representação de papéis era chamada de teatro, por exemplo, logo o grupo se envolvia. Mas o olhar deste professor era: *eles não sabem fazer teatro, olha como eles misturam e acabam brincando de casinha*. Eu me surpreendia com esta fala, pois era exatamente nesta mistura que eu via o potencial.

Em função da pouca iniciativa em propor alguma atividade, era recorrente o uso da TV pelas crianças. Ora para verem filmes, normalmente trazidos pelas crianças, ora para verem clipes musicais, normalmente sucessos populares nacionais e internacionais em voga na mídia. Especialmente neste universo musical residia uma novidade para mim. Meu repertório era muito pequeno. Quando me interpelavam e viam que eu não conhecia um cantor ou um grupo eu era motivo de riso, do tipo *como eu era desatualizada*. Em alguns clipes, várias crianças paravam para dançar ou reproduzir as coreografias do artista. Isso era feito especialmente pelas meninas e eram danças que envolviam muita sensualidade³³.

Muitas vezes a TV ficava ligada enquanto as crianças desenhavam nas mesas. Nos desenhos a cópia era recorrente. Copiavam outros desenhos e depois coloriam, pareciam gos-

³³ Essa observação me provocou diferentes reflexões. Por um lado existem os modelos oferecidos pela mídia e a reprodução deles pelas crianças. Por outro existe também um modo de olhar para a infância, de novo naturalizado, que a destitui de um corpo que sente, que tem sexualidade, que tem poder. Esta perspectiva é tratada por diversos pesquisadores nos Estudos sobre gênero, Guacira Lopes Louro é um exemplo.

tar disso. Quando eu perguntei porque não desenhavam outra coisa, a resposta era que não sabiam. Embora soubessem, havia um descrédito sobre o que conseguiriam.

Num dos primeiros dias de contato com o grupo, me flagrei vivendo uma situação desconcertante em relação a um filme. Cheguei na sala um pouco depois das 14h e entrei apressada, pois a atividade já havia começado. Quando cheguei me deparei com várias crianças e o professor assistindo um filme e duas meninas desenhando numa mesa a parte. Assistiam ao filme de longe. Eu, empolgada, logo fui sentando com o grupo, dando *oi*, e perguntando o que assistiam. Para minha surpresa era o filme *Hannibal - A Origem do Mal*, dirigido por Peter Webber. Um filme de suspense, com cenas com tortura e morte, do meu ponto de vista, cenas bastante cruéis. Um filme que *eu* não queria ver. Fiquei impactada. A primeira reação foi: como eles estão assistindo a este filme? Em seguida me pegava pensando: mas esse filme pode? Como eu saio dessa? Aos pouco me aproximei das meninas para olhar os desenhos, depois fui apreciar os desenhos nas paredes da sala. Inventava desculpas para não ver o filme. Por fim, eu disse a uma das crianças que não estava com vontade de ver aquele filme. O interesse do grupo me parecia relativo, a criança que havia levado o filme era a mais envolvida com a TV. Os demais circulavam, se espantavam, às vezes assustados, às vezes *hipnotizados*. Sei que foi um alívio quando chegou a hora do lanche, enfim a TV seria desligada.

Situações como essa me fizeram pensar sobre o repertório dos artefatos culturais que chegam às crianças, na forma como nos colocamos diante da indústria cultural. Enfim, as questões que um filme traz que poderiam render uma boa conversa. Não para pedagogizar o cinema, mas para lhe atribuir valor.

A TV se tornava um gigante a ser transposto na sala. Ela era a coisa mais interessante, o melhor da tarde. Era evidente o desconforto da coordenação da Casa em relação a esse espaço que o professor permitia que a TV ganhasse. Ela era um bom entretenimento para ocupar o tempo. As crianças, por mais que quisessem a TV ligada, pediam outra coisa, algo mais: *Vamos na pracinha? Vamos jogar pingue-pongue? Vamos continuar o nosso teatro?*

Para complementar a falta de significado do que faziam, facilmente eram provocadas reações entre eles de se xingarem e se baterem. Eventualmente aconteciam conflitos pela liderança no grupo e no espaço. Nestes momentos o professor se tornava invisível, dificilmente conseguia lidar com a situação.

No ano de 2008 a TV ainda estava nessa sala, mas foi reduzidíssimo o número de vezes que foi ligada. Com a mudança de professores³⁴ o uso da TV foi bruscamente alterado. Ela serviu para assistir filmes planejados, com direito a pipoca e uma nova organização do espaço. Assistimos a produção feita pelas crianças, filme que eles produziram para uma mostra de cinema da cidade. Foi incrível o movimento e envolvimento deles, especialmente algumas crianças que participaram da produção, ao mostrar o filme. Assistir esse filme trouxe a fala, a concentração, o riso ao se ver, ao se admirar e a apreciação também do outro. Foi um momento carregado de sentido.

Como durante a Oficina de fotografia fizemos algumas filmagens, eu das crianças e elas delas mesmas e dos adultos da Casa, a TV foi suporte para nos vermos. Pudemos nos divertir vendo esse material. Esses momentos alimentavam a imaginação.

A TV, no final do ano de 2008, já era quase invisível no espaço. Não era mais uma referência, não era mais necessária. O *mundo* era muito maior que ela. Tornou-se instrumento a favor de momentos de encontro.

³⁴ A Casa é conveniada com a Rede Municipal de educação, por conta disso o quadro profissional muda todos os anos, depois da escolha de vagas feita pelos professores substitutos.



Fig.: 10 - O caminho até a pracinha – Fotos feitas pelas crianças

1.3.9. A pracinha

Demoramos uns 15 minutos caminhando até a pracinha. Neste tempo cruzamos algumas ruas estreitas na comunidade. Saímos de uma parte mais baixa e subimos sentido bairro Monte Cristo no seu lado mais urbanizado, com ruas asfaltadas e muito movimentadas, que cruzam em direção ao bairro Estreito. A paisagem muda totalmente; das casas populares (casas geminadas de um cômodo, normalmente coloridas, construídas pelo governo), ruas estreitas, vamos aos poucos passando para as casas cheias de muros, portões, grades, e muitos cachorros. O som deste caminho, poderia dizer, são os latidos frenéticos dos mais diferentes cães. As crianças nunca passam indiferentes a eles, ou brigam ou tentam fazer carinho. No caminho normalmente tentam mostrar suas casas. Aparece o sentimento, que leio como “tenho um lugar no mundo”, o desejo de ser reconhecido. (Diário de Campo – dia 27/05/2008)

Quando íamos à pracinha saíamos caminhando entre os becos da comunidade, normalmente em grupo, atravessávamos uma avenida movimentada e um pouco mais de caminhada nos tirava da Chico Mendes para ir na direção do Bairro Estreito, onde fica a pracinha. No início eu ficava apavorada com a responsabilidade de levar tantas crianças para um lugar, de certa forma, tão longe. Aos poucos compreendi que não era eu que levava, mas eles me conduziam, eu era levada.

O percurso, normalmente, era curioso. Havia muita conversa, entre eles e comigo. As crianças iam todas juntas para esse espaço, os maiores e os menores. Normalmente queriam me mostrar suas casas e também apontavam para casas de pessoas conhecidas. Brincavam com pequenos cachorros que apareciam nos portões. À medida que nos afastávamos do bairro, o perfil das casas mudava, especialmente pelos muros altos, portões e grades em portas e janelas.

A pracinha é um lugar aberto, algumas árvores no entorno, alguns brinquedos, casinha e um campo de futebol. Lá as crianças brincam muito. Correm, jogam bola, sobem em árvores, brincam nos balanços e sentam em pequenos grupos, especialmente na casinha, para conversar. Conversam muito entre elas, especialmente as maiores. Lá me contaram muito sobre suas vidas. Sobre pais, mães, irmãs e irmãos, seus trabalhos, a escola e as amizades. Como não me envolver com a história de vida de um menino de 12 anos quando conta suas *aventuras*, porque era esse o tom que ele dava, catando papel com seu tio carroceiro. As coisas que os outros diziam para eles, o seu papel no recolhimento do papelão, um amigo que lhe pagava lanches e refrigerante e as expectativas dele de ter um vídeo game só seu.

Na pracinha além de conversar, frequentemente brincávamos de pega-pega, atividade que, com a presença de um adulto, ganhava mais riso e correria. Quando as crianças corriam pela praça era, para mim, como se elas sentissem uma sensação de liberdade. Como se elas quisessem estar em todos os espaços.

Jogar pedra também era uma atividade, uma atitude corriqueira para elas. Eu ficava intrigada e preocupada com a facilidade com que pegavam uma pedra e a atiravam. Eu, no meu lugar de adulta, logo estava pronta para um discurso sobre a possibilidade de machucar e sobre os riscos. Mas também aprendi com isso e pude me aproximar deste universo da infância numa dessas tardes.

Numas das idas à pracinha, duas crianças atiravam pedras incessantemente num poste, onde tinha uma casa de João de Barro. Observava de longe, estava com outro grupo de crianças. Mas a professora estava junto e, quando viu, logo fez um discurso a favor da natureza, dos passarinhos, que não podíamos jogar pedras, enfim, que era ruim. Discurso que talvez eu também fizesse. Mas a minha surpresa foi quando as crianças falaram. O ato-intenção e sentido de jogar pedras daqueles meninos não tinha absolutamente nada a ver com o nosso ponto de vista adulto. Eles brincavam, infelizmente talvez, com a casa de João de Barro, mas a brincadeira era de tiro ao alvo. Havia uma ludicidade e um envolvimento com a cena-ato de brincar que me encantou. Naquele momento senti que eu tinha entendido um pouco desse jeito de ser criança: sem julgar, sem medir, sem ter uma posição pré-concebida, arriscando-se.

A pracinha foi cenário de muitos momentos desta pesquisa. Ali nos encontramos muitas vezes: eu e as crianças. Ali pude entender um pouco da vida delas. Ali alimentamos a cumplicidade e o afeto.

Em 2008 o uso da pracinha foi resignificado por parte dos/as professores/as e pelas crianças. Ela não era mais um lugar para passar o tempo. Passou a ser palco para muita interação e brincadeiras coletivas que revelavam a implicação dos professores. A brincadeira era de fato para brincar junto. O futebol passou a ser proposto para meninos e meninas, que *autorizadas*, suavam atrás da bola. O céu azul foi cenário para muita pipa ser empinada com suas rabiolas a dançar. As conversas ficaram ainda mais gostosas, com direito a um mexer no cabelo do outro, trocar chinelos para ver como ficava, ouvir o outro e saber mais sobre sua história e, com isso, querer contar a sua também.



Fig. : 11 - A pracinha olhada e fotografada pelas crianças.

A pracinha também foi cenário para nossas fotografias no final de maio de 2008. Num dia específico saímos do Projeto com o objetivo de fotografar o lugar: a pracinha e o caminho. Coloquei como desafio que fotografassem os lugares que eles gostam e, na pracinha, do que e porque eles gostam deste lugar (já considerando o consenso de todos gostarem dali).

Fomos devagar ensaiando o olhar. Voltei a observar que o lugar ganha significado com as pessoas que o fazem. Enquanto andávamos em direção a pracinha eles incluíam uns aos outros nas fotos. Observei que na ida fotografaram pouco, o lugar deles não parecia tão importante. Esta atitude ia mudando conforme o cenário ia mudando. Na pracinha as crianças fizeram muitos retratos. Posavam em frente ou nos brinquedos como casinha, escorregador ou no campinho de futebol, o que me fortaleceu um olhar sobre o espaço-lugar da brincadeira na vida das crianças. Neste dia fui incluída oficialmente nas imagens. Antes aparecia mais como coadjuvante, por acaso; neste dia queriam que eu posasse com eles para os retratos, foi uma novidade. Apareci em várias delas.

Ao olhar para as cenas presentes nas fotos, rememoro nosso *isso-foi*, lembrando Barthes (1984). A pracinha foi palco para a implicação com o outro. Para brincar junto com o outro. Para significar o valor desses elementos na vida das crianças. As crianças evidenciavam nas suas imagens a necessidade e o gosto pela brincadeira e também a importância da vida em grupo. O tema da brincadeira apareceu em muitos momentos das fotos: na pracinha, na rua, na escola e na creche. Este foi um dos aspectos ressaltado pelas crianças também na fala *criança brinca*.

Refletindo sobre essas questões numa das voltas da pracinha iniciei uma conversa perguntando que lugares eles gostavam no bairro. Queria saber entre outras coisas se eles sentiam falta de outros lugares para brincar. Alguns responderam com o silêncio, outros com *não sei*. Uma das meninas disse: *Nada. Tudo é feio*.

Continuei: Mas se este lugar fosse imaginário... o que seria?

Um menino falou rapidíssimo: *Um castelo!*

Para uma das meninas seria *um bosque de grama verdinha, lindo!! Para eu ir com o meu amor!*

Falas como essas me ajudaram a perceber o valor do faz de conta, da brincadeira imaginária. A brincadeira que pode ajudar a estas crianças a lidar diariamente com um cotidiano que precisa ser reinventado.



Fig.: 12 - Pão (Foto: Sônia Vill)

1.3.10. Alimentar o corpo, o afeto e a alma

Na organização do tempo da Casa dois momentos da tarde tinham a ver com comida: a hora do lanche e, no final do período, a hora da janta. No turno da manhã as crianças lancham e almoçam.

O ato de comer envolve sentimentos, satisfazer uma necessidade, a surpresa com o cardápio e o cuidado. Há uma atenção especial com a alimentação das crianças na Casa. Muitas crianças têm ali a sua refeição do dia. A comida é um marco. Lembro que várias vezes elas se espantavam quando me ofereciam algo e eu não aceitava. A comida também estava ligada a idéia de comemoração. Durante o ano foram feitas algumas comemorações de datas festivas ou mesmo da junção de vários aniversariantes de um período, para com bolo, balão e cachorro quente, confraternizarem com os outros. Parecia-me que esses momentos eram de imensa alegria, quase um êxtase, para as crianças envolvidas.

Mas não são somente as crianças que precisam de alimento. Gostaria de dar destaque aqui ao dia dos professores, em outubro de 2008. Numa das minhas conversas com o Dodô falamos sobre a possibilidade de fazermos uma confraternização no dia dos professores. Embora acontecessem vários momentos festivos na Casa, nunca havia acontecido algo assim.

No dia marcado para a confraternização haveria também, antes dela, uma reunião que fui convidada a coordenar. Meu primeiro movimento foi de receio, não sabia muito como proceder. Depois de várias idéias trocadas resolvi encaminhar a reunião num sentido mais estético, com imagens e um filme que provocasse o riso. Queria trazer a leveza, acender o vínculo entre as pessoas e o espaço, e por fim, o agradecimento.

Falar de agradecimento era traduzir uma postura da Casa, mas era, sobretudo, um movimento pessoal. Um agradecimento pelo tanto que aquelas pessoas haviam me ensinado. Pelo espaço de trabalho possível, pelas dúvidas compartilhadas. Foi para mim um momento muito especial coordenar essa reunião. Estavam todas as pessoas envolvidas com o projeto, para além dos professores. Nesse dia senti que nos conectamos ainda mais.

Finalizamos o encontro com um delicioso lanche juntos. Esta foi uma delicadeza que falou às pessoas o quanto elas são importantes. Um gesto que representou o reconhecimento pelo que fazem, mesmo com todos os percalços do caminho.

1.3.11. As mulheres da Chico

Estar na Casa me colocou em contato com um universo para além das crianças. Aos poucos, como fotógrafa, comecei a aproximação com o grupo de mulheres que participava do *Projeto Tecendo Vida*.³⁵ No momento que as conheci elas já haviam escrito suas histórias e perspectivavam a publicação delas num livro. Eu comentava meu interesse pela experiência de fotografá-las.

Fui então apresentada oficialmente a elas numa reunião e, ali começamos a driblar com os desejos, os medos, a imagem de si, de cada uma. Lidamos com dois estereótipos; um a imagem de uma mulher pobre na/da favela; outro a imagem do que seriam mulheres glamurosa, estabelecida especialmente por revistas femininas.

As mulheres da Chico, representadas nessas seis mulheres, são pessoas fortes, carregadas de alegrias, desgostos, angústias e sonhos. Mulheres presentes como mães, avós, tias... Presentes nas falas das crianças, no quanto são a referência para elas. Ausentes quando deixam suas casas diariamente para buscar o sustento. São mulheres de muitas jornadas, muitas vezes desrespeitadas, que não buscam nenhum tipo de heroísmo, mas são mulheres-pilares.

A experiência de fotografá-las foi muito marcante, me envolveu profundamente. Todas foram e são especiais, mas uma delas viveu um processo profundo de transformação, na minha leitura, uma nova experiência³⁶. Ela viveu o que entendi como uma infância noutra temporalidade, que não a cronológica, como um renascimento. Resumindo sua trajetória, ela foi a última a ser fotografada, pois não suportava sua imagem numa foto, não tinha, portanto, nenhuma fotografia. Seu movimento inicial foi de resistência. Encontramo-nos pela Casa várias vezes, ela ouviu o que as outras sentiram ao serem fotografadas. Ela teve seu tempo respeitado. Aos poucos seu desejo foi aguçado, mas o medo era uma força ainda mais arrebatadora. Como falou Camille Dumoulié (2008),³⁷ o desejo é transgressor, risco de um tipo de *morte*, do que temos que matar simbolicamente, de uma fronteira a ser transposta, ele não é, portanto, romântico ou a parte - nos atravessa numa profunda transformação. Foi o que pude presenciar com essa mulher, num processo que embora tenha sido dela, foi compartilhado e cada uma de nós que presenciou, e de alguma forma também foi alterada.

³⁵ Este projeto naquele momento coordenado por Sandra Ribes, acontecia com um grupo de seis mulheres da comunidade. Os encontros eram quinzenais à noite, na Casa. No final do ano de 2008 foi lançado, em parceria com a Editora Companhia dos Loucos, o livro *Mulheres da Chico*.

³⁶ Esse conceito será mais detalhado no segundo e terceiro capítulos.

³⁷ Palestra proferida na UFSC, no dia 19 de setembro de 2008, no Centro de Educação.

Depois de vários cancelamentos, finalmente chegou o dia marcado para fazermos as fotos. Ela chegou nervosa, tremia muito, estava pronta a desistir, dizendo que não gostava de se ver em fotos, que ia fazer somente uma foto. Começamos devagar. Propus que ela sentasse no chão, para sentir-se segura, firme, lastreada. Aos poucos propus alguns movimentos, algumas *aventuras* com uns lenços coloridos que havia levado. A sessão tornou-se um pouco mais lúdica. Não foi muito demorada, mas suficiente. Quando terminamos mostrava-se mais tranqüila, embora ainda nervosa. Ao mesmo tempo, sorria e falava sem parar, especialmente quando encontrou outras companheiras do grupo.

O passo seguinte foi ampliar algumas fotos suas, que foram colocadas num porta-retratos e levadas a ela. Emocionada, colocou suas fotos no centro da sua casa. As imagens passaram a ser apreciadas por vários conhecidos, mas independente do olhar do outro sobre ela, ela mudou a sua forma de se ver. Mudança que repercutiu no seu modo de ser, que a deixou mais cuidadosa consigo. Ela viveu um novo começo, talvez nada melhor, mas foi aconchegada por essa mudança, pelo que poderíamos chamar de uma infância-acontecimento³⁸ aquela que não está ligada a uma cronologia, que nos escapa a qualquer previsibilidade, uma presença enigmática.

Tudo isso me fez um pouco mais fotógrafa, um pouco mais pesquisadora e um pouco mais humana. Fui atravessada pela força, medo e desejo dessas mulheres.

Alguns dias depois de fazermos as fotos, encontrei com ela na comunidade e estava com cabelo pintado, outro corte e escovado. Estava com seus velhos problemas, mas feliz.

Não atribuo à fotografia o seu processo, mas ela foi instrumento, parte deste caminho. Fiquei honrada em presenciar este momento. Ele me ajudou a ir atrás dos meus movimentos, dos meus processos, da minha inscrição no mundo. Novamente me perco e me acho e, quando vejo, não é do outro que falo, mas de mim mesma.

³⁸ Este conceito será aprofundado no cap. II

1.3.12. A formação de professores

Um dos aspectos marcantes do trabalho na Casa Chico Mendes em 2008 foi, sem dúvida, o investimento e a prioridade dada à formação de professores/as. Foram encontros semanais no primeiro semestre e um pouco mais espaçados no segundo semestre. Não posso deixar de dizer que o grupo deste ano mostrou-se sempre aberto às possibilidades oferecidas, implicando-se com as crianças. Na busca por planejamentos mais flexíveis, mais atentos aos significados atribuídos pelo grupo à brincadeira, às artes, ao mundo de movimento que cada um daqueles e daquelas carrega em seu corpo, ao lugar do adulto e das relações afetivas ali vividas.

Houve um cuidado especial na busca por uma formação que estivesse desvinculada de um novo discurso que esses professores fossem porta vozes. Nesses encontros falamos de desventuras, de expectativas, do riso, sobre possibilidades de ser criança, sobre o papel de cada um, sobre os vínculos, sobre o que nos vinculava aquele lugar, os modos de ser deste lugar, a desterritorialização, e muitas perguntas...

Talvez, para falar de formação, seja possível pensá-la como um plano de imanência.

*Não se trata de um plano feito de objetivos, finalidades, propósitos (...) É um plano geométrico, um corte na multiplicidade, um plano que corta um espaço multidimensional, mas não um corte que saia da multiplicidade.(...)
Um plano de imanência não organiza, não serve para organizar, não é um plano de organização. Um plano de imanência é para se orientar, é um plano de orientação. Num mundo que remete ao transcendente, é fácil. O transcendente é quem dá as coordenadas. Mas num mundo imanente, feito de multiplicidades, de movimentos e de velocidade, de fluxos e de intensidades, estamos entregues a nossa própria sorte. É por isso que precisamos de um plano de imanência. Para pensar, para comportar, para experimentar, para intervir. (TADEU; CORAZZA E ZORDAN, 2004, p.150)*

Parece-me que pensar a formação dos professores como um plano de imanência é nos colocar no desafio, nos incluir na dimensão de propor e repensar sobre o proposto. Traz a possibilidade da pergunta, da solidão, do incômodo e do silêncio que nos provoca. Inquieta a ordem, desequilibra. Estar com as crianças da Chico Mendes foi essa possibilidade de percorrer um caminho, de se desequilibrar. Como falou Dodô numa das primeiras reuniões com o grupo de professores/as, *todos temos nossas marcas. Cada um tem seu jeito de estar aqui. São muitas as possibilidades e boa a perspectiva.*

O resultado de um ano de trabalho, depois de driblar inúmeras dificuldades, foi ver e mostrar uma produção que teve um percurso. Em dezembro inauguramos na Casa Chico Mendes um novo jeito de fechar o ano. Cada professor finalizou sua oficina mostrando algo

construído nesse percurso com as crianças e/ou, algo significativo do convívio com as crianças. O resultado foi uma exposição com os brinquedos construídos, como peões e pipas, máscaras de papel machet, um pano costurado e bordado contando a lenda do Boi-de-mamão, fotografias, a tenda das histórias³⁹, e dois filmes produzidos pelos professores de teatro e de educação física.

A formação de professores, pode ser um plano de imanência que orienta, que não diz ao certo onde vamos chegar, mas que valoriza este percurso, nos constitui de fato na multiplicidade. Não acredito que seja mais fácil, mas uma experiência possível. Não acredito que fizemos tudo, nem o melhor. Mas fizemos o possível e o que conseguimos: arriscamo-nos.

³⁹ Um pano que fomos costurando e desenhando nossas impressões durante um semestre, que era colocado na sala como uma tenda, sob a qual ouvíamos as histórias, brincávamos de casinha, nos encontrávamos para conversar.



Fig.: 13 - Crianças-fotógrafas da Chico Mendes

II - Em cena as crianças

Ao definir como o tema desta pesquisa a minha interpretação das narrativas das crianças da Casa Chico Mendes sobre *o que é ser criança* para elas a partir de suas falas e de suas fotografias, imediatamente, colocou-se como fundamental definir que possibilidades de caminho teórico-metodológico eu teria para ir em frente. Que referencial teórico daria suporte e sustentação para superar minhas dúvidas, mas sem recorrer a uma perspectiva de enquadramento a uma nova verdade.

Preliminarmente busquei pesquisas já desenvolvidas nas áreas de Educação e comunicação, a partir de lugares de divulgação de resultados como Anais da Reunião Anual da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, especificamente no Grupo de Estudo - GT 16 – Educação e Comunicação, do período de 2003 a 2007, na revista eletrônica da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação COMPÓS, também deste período, e na Revista Brasileira de Educação⁴⁰. Consultei ainda os trabalhos produzidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, disponibilizados no site do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, analisando as dissertações de todas as linhas de pesquisa no período de 2006 a 2008. Estas fontes são os lugares que reúnem os principais pesquisadores no Brasil sobre Educação e Comunicação e provavelmente expressam as atuais tendências da pesquisa nessa área.

Busquei ainda na linha de pesquisa Educação e Comunicação da UFSC os estudos realizados sobre a infância. Ligado a esta linha de pesquisa existe o NICA⁴¹ – Núcleo de Infância, Comunicação e Arte, que desde 1999 construiu sua trajetória, com um acervo considerável de pesquisas envolvendo os temas da Infância, Mídia, Cultura e Arte em Santa Catarina.

Uma das participantes do NICA é Telma Anita Piacentini, autora de vários artigos sobre a infância. Em 1995, concluiu seu doutorado com a Tese *Fragmentos de Imagens de Infância*. Já nesta época a autora discutia as imagens da infância. Sua pesquisa divide-se em três fragmentos: o *putto*, a partir do Renascimento Italiano; a *boneca*, desde o período Paleolítico; e o último *as brincadeiras infantis* na Ilha de Santa Catarina. Foi também responsável pela criação do Museu do Brinquedo da Ilha de Santa Catarina/UFSC. Buscou na obra de Franklin Cascaes imagens que se aproximavam do ato de brincar. Como resultado foi produzido um álbum-relato, referência para os estudos sobre brincadeiras infantis.

⁴⁰ Pesquisei os números da Revista Brasileira de Educação na versão disponibilizada na Internet

⁴¹ As produções vinculadas ao NICA – (teses, dissertações e monografias bem como artigos publicados com as temáticas do grupo) podem ser acessadas no endereço <http://www.aurora.ufsc.br/>

Outra participante do NICA é Gilka Girardello, pesquisadora do tema Mídia-educação na aproximação com a infância. Entre as inúmeras contribuições da autora estão textos que discutem a imaginação na relação com as Mídias, é o caso de sua Tese de Doutorado *Televisão e Imagem Infantil: Histórias da Costa da Lagoa*, 1998. Destaco como contribuição mais recente o livro *Liga, Roda, Clica* organizado por Fantin e Girardello (2008). O livro é uma coletânea de artigos que tratam de diferentes aspectos da Mídia-Educação. Os artigos das referidas autoras discutem este novo momento vivido com o acesso às novas tecnologias e mídias, como a internet, buscando elementos para entender a relação entre *as brincadeiras imaginativas* das crianças diante do computador. Girardello (2008) entende que os estudos de recepção feitos sobre TV, podem ser início para o entendimento deste novo modelo, crianças na frente do computador. Segundo a autora os estudos, ainda preliminares nesta área, apontam para a capacidade das crianças, no contato com o computador, de reviverem as brincadeiras narrativas seguindo *muitas das mesmas regras da interatividade e da fantasia que regem toda brincadeira infantil*. (GIRARDELLO, 2008, p:143). A autora também destaca no seu texto alguns aspectos positivos e de possível enriquecimento da cultura da infância na interação com as mídias, como a Internet.

Destaco que na linha de pesquisa Educação e Comunicação da UFSC os estudos sobre infância fortalecem a percepção do imaginário e das narrativas das crianças, aventurando-se a ouvir o que elas falam, preocupando-se em ligar as narrativas a distintos contextos culturais.

No *website* do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC busquei pesquisas na área da educação que tivessem utilizado como metodologia de pesquisa a etnografia. Nos dados disponibilizados do período de 2006 a 2008 observei que das 135 dissertações apresentadas neste período, apenas 17 faziam referência a esta perspectiva. No entanto, observei que este número foi crescente, sendo quatro pesquisas em 2006, seis dissertações em 2007 e sete trabalhos em 2008. Suponho que este número mostra-se reduzido por ser este um campo ainda bastante determinado à Antropologia. Traço como hipótese que o tempo reduzido do mestrado também interfira nesta ausência observada.

Com base na busca feita no *website* do PPGE, o uso metodológico da fotografia nas dissertações de mestrado e em pesquisas na educação aparece bem mais presente. Entre várias dissertações observadas normalmente ela é usada como instrumento para documentar o trabalho, como registro do pesquisador/a da produção dos envolvidos na pesquisa, análoga a desenhos, brincadeiras e escritas.

A partir das pesquisas que em seguida descreverei, é possível observar que, nos últimos anos, a fotografia - assim como o cinema - entrou na pesquisa em Educação ajudando a problematizar alguns contextos ligados à escola, à sala de aula e ao currículo, aproximando-se assim do campo filosófico.

É o caso o artigo publicado na revista *Pro-posições* - v.18 nº2 (53) maio/agosto 2007: *Perversão do Presente em Currículos Nômades: Acontecimento*, de José Mário Aleluia Oliveira.⁴² O texto é sobre o percurso de uma pesquisa de Doutorado realizado com uma turma de terceira série do Ensino Fundamental de uma escola pública da Rede Municipal de Paulínia - São Paulo. Utilizando câmeras-latas as crianças produziram fotografias que não tinham como foco a estética do belo, da imagem correta ou definida mas, ao contrário, provocaram uma reflexão, ou *deslocamentos para pensar agenciamentos, efeitos e imaginações*. (OLIVEIRA, 2007, p.129) O autor parte dos conceitos de Gilles Deleuze para falar *do encontro do currículo com os 'tempos' deleuzianos*, momento que discute o tempo Chronos e Aión. Sua perspectiva é de potencializar *a política curricular como estética artística* (OLIVEIRA, 2007, p.129). Este artigo me instiga a pensar a idéia do tempo cronológico, a idéia das respostas formatadas. Instiga-me, em contrapartida, a pensar sobre o inusitado, no que posso provocar e ousar, no que preciso me aventurar como pesquisadora.

Outra pesquisa que aproxima a imagem fotográfica da filosofia é de Daniela Palma - *Fotografia: viajantes, mediação e experiência*⁴³, que discute o fazer fotográfico em torno de três tipos de deslocamentos: o turista, o correspondente e o exilado. Para traçar seu caminho a autora recorre à noção de experiência e história a partir de Walter Benjamin e Giorgio Agamben. A pesquisadora aponta a figura do turista como aquele que usa a máquina fotográfica como intermediária entre ele e o mundo. Assim deixa de ver, ou mesmo viver a cena para fotografá-la, vê-la através da imagem. Esta perspectiva ilustra a falta de experiência na atualidade. Este foi um ponto interessante para o meu trabalho, pois me alertou que não pretendia ser uma turista, tampouco proporcionar isso às crianças. Ao contrário, queria pensar a fotografia como possibilidade de nos implicarmos com a cena.

Analisando os trabalhos publicados no GT Educação e Comunicação – ANPED (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) nos anos de 2003 a 2007, percebi poucos estudos aliando a fotografia e a infância. Das pesquisas que encontrei, destaco aquelas que, ou

⁴² Texto disponível em <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto122.html> Último acesso 02/05/2008.

⁴³ Trabalho apresentado no GT- Cultura das Mídias do XVI Encontro da Compós, 2007. Texto disponível em http://www.compos.org.br/data/biblioteca_200.pdf Último acesso 02/05/2008

pelo campo da infância ou da fotografia, me provocaram dúvidas e confirmações às minhas intenções.

Dos trabalhos apresentados nos anos de 2003, 2004 e 2005 na Reunião anual da ANPED destaco a pesquisa de Hylío Laganá Fernandes – *Imaginário, símbolos e estereótipos na leitura de imagens ou: o mito da polissemia?* (2004)⁴⁴. Esta é uma pesquisa que discute a polissemia da leitura de imagens, especificamente a fotográfica. Para este trabalho o pesquisador focou a análise dos dados a partir da proposição de uma oficina de leitura de imagens fotográficas para profissionais ligados à área da educação.

Neste texto há uma discussão sobre o sentido de verdade atribuído à fotografia e a análise dos critérios que apareceram para analisar e ler as imagens sugeridas.

O autor conclui, a partir dos dados coletados nos momentos de oficina, que uma imagem traz elementos objetivos (por exemplo, cores e formas), mas a sua leitura traz, por parte do leitor, campos subjetivos informados por uma base cultural, mas também pela história de vida de cada um – idiossincrasias que revelam elementos outros que fogem do previsível.

No levantamento feito entre 2006 e 2007, o ano de 2006 aparece como o mais fecundo na relação entre os temas apresentados e a minha intenção de pesquisa. Mesmo que muitas pesquisas não tenham relação direta com a fotografia ou a infância, elas se aproximam pelo referencial teórico. São pesquisas como a de Cyntia Farina - *Práticas estéticas e práticas pedagógicas. Corpo e contemporaneidade* (2006)⁴⁵ Um estudo que discute as relações entre arte, corpo e subjetividade a partir de autores como Gilles Deleuze e Michel Foucault.

Uma das pesquisas analisadas trata diretamente do uso da fotografia como recurso e objeto de suas análises: *Fotografias Como Exercício do Olhar*, de Alik Wunder (2006). Embora este trabalho tenha sido desenvolvido a partir de uma trajetória voltada à formação de professores, faz uma interessante reflexão sobre a fotografia. Aponta como focos de seu estudo uma discussão sobre o olhar, a fotografia e o acontecimento. Contribuiu com minha pesquisa pelo referencial teórico que usa: Susan Sontag, Roland Barthes, Deleuze, entre outros.

Encontrei ainda neste GT, textos de pesquisas mais dirigidas ao tema do cinema⁴⁶, mas que me provocaram reflexões sobre a infância, na escuta dela e que fizeram pensar sobre

⁴⁴ Texto disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/27/textosgt16.htm> último acesso 02/05/2008

⁴⁵ Texto disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm> Último acesso dia 02/05/2008

⁴⁶ Refiro-me aos textos de MARCELLO, de Fabiana de Amorim. *Cinema e educação: da criança que nos convoca à imagem que nos afronta*. Texto disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm> Último acesso dia 02/05/2008.

FANTIM, Mônica. *Da Mídia-Educação aos olhares das crianças: pistas para pensar o cinema em contextos formativos*. Texto disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/29portal.htm> Último acesso dia 02/05/2008.

o modo como a vemos e, num outro exercício do olhar, como podemos nos permitir ser tocados por ela.

Estendi minha busca à Revista Brasileira de Educação, publicações de 2005 a 2007. Neste período circularam nove números desta revista. Nesta busca não encontrei nenhum texto que tratasse da aproximação dos temas da infância associada à imagem ou à fotografia, ou mesmo à filosofia.

Outra pesquisa que considero importante para o meu trabalho foi a Tese de Doutorado: *Corpos Desenhados: olhares de crianças de Brasília através da escola e da mídia*, da pesquisadora Ingrid Dittrich Wiggers, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, apresentada em 2003. A pesquisadora trabalha com os conceitos de corpo, infância e arte para desenvolver a sua investigação na Escola Parque de Brasília. Seu principal objetivo foi investigar as representações e expressões corporais infantis e, a partir daí, fazer uma análise entre o que as crianças pensam e dizem e os padrões e estereótipos de corpo oferecidos como modelo pela mídia.

A análise dos dados desta pesquisa, ou seja, os desenhos de *figuras humanas e autorretratos*, mostrou o quanto é forte a presença de estereótipos sobre a formação da imagem de corpo das crianças orientadas por ícones midiáticos de programas infantis, como a apresentadora Xuxa, e brinquedos como a boneca Barbie, por exemplo. Este trabalho mostrou também que a relação das crianças com estes conteúdos não é apenas de uma recepção passiva. A autora aponta para uma perspectiva inovadora ao propor a imagem da *criança lúdica*. A partir deste pressuposto, afirma que as crianças percebem e recriam as noções de corpo apresentadas a elas pelo sistema cultural, sobretudo pela mídia.

Outra pesquisa foi *Entre nós o sol: um estudo das relações entre a infância, cultura, imaginário e lúdico na atividade de brincar, em um programa público de educação não-escolar*, foi a dissertação de Mestrado de Renata Sieiro Fernandes realizada em Paulínia – SP, 1998. Esta pesquisa foi uma referência por aliar o uso da fotografia em pesquisa sobre a infância, tendo seu foco no uso da fotografia para registrar as brincadeiras infantis. A pesquisa estudou as relações entre a infância, o imaginário e a cultura, bem como o papel do lúdico, representado pelas brincadeiras e o jogos, nas interações entre crianças, jovens e adultos que se encontravam num espaço de educação não-formal. Sua análise discute o fato de, mesmo a proposta das atividades sendo de teor não escolarizante, ainda assim a referência escolar era uma marca, colocando em contradição os objetivos pensados e as práticas efetivadas.

Foi inspirador o livro *História de uma manhã*, de Lydia Hortélio (1987)⁴⁷. A publicação relata, com texto escrito e com fotografias, a experiência educativa no Núcleo Experimental de Atividades Sócio-Culturais da Prefeitura de Salvador, instalado no Parque da Cidade e que atendia a comunidade do Nordeste de Amarelinda, no início dos anos oitenta. A cultura infantil das crianças de periferia que frequentavam o núcleo foi a base para a interação e o aprendizado de crianças e professores. Os relatos e as imagens demonstram um cuidadoso olhar em relação ao modo como a experiência aconteceu. Este livro me aproximou de uma estética de relato para pensar esta dissertação.

Por fim, entre as escolhas que fiz, cito a Tese de Doutorado *Criança e Imagem no Olhar sem Corpo do Cinema*, da pesquisadora Fabiana de Amorim Marcello: 2008. Este texto, recém homologado pela UFRGS, é marcante pela sensibilidade da escrita da autora que foi clara e incisiva sobre o foco de sua pesquisa na *Infância acontecimento*. Identifico-me com sua percepção do universo desta criança, que não se resume ao ser definida como real, mas como possibilidade que pode nos afetar. Autores como Foucault, Nietzsche e Deleuze que estruturaram sua argumentação, me orientam, a partir deste texto, como parâmetro e *aula* para meu devir. No decorrer da pesquisa são analisados vários filmes nos quais as crianças são as protagonistas. Um deles foi *Nascidos em Bordéus* – 2004, de Ross Kaufman e Zana Briski, um documentário que fala da experiência de uma fotógrafa com crianças indianas. Este filme já havia me provocado no momento de definição do tema a ser tratado nesta pesquisa. Como pesquisadora, educadora e fotógrafa, ele me conduzia a buscar algo diferente. Parece-me que ele pode nos falar desta imagem que nos afronta a partir do estranhamento que o conhecido pode nos oferecer.

Dadas estas considerações mais gerais, destaco o quanto foi fecundo o processo desta revisão de literatura. Ela me colocou em contato com pesquisas que me fizeram confirmar alguns rumos, como no caso da percepção de um olhar sobre a fotografia e de usá-la como instrumento, como um texto. Confirmou ainda a intenção de dar à imagem um estatuto outro que o ilustrativo, ou como *prova* de uma nova verdade sobre a infância. Coloquei-me também, especialmente a partir dos trabalhos aqui apresentados, numa postura de diálogo sobre as possibilidades de ver a infância. Elas me assinalaram uma infância em movimento, infâncias imaginativas, infâncias que recriam seus contextos, infâncias que fogem de um conceito es-

⁴⁷ HORTÉLIO, Lydia. *História de uma manhã: registro fotográfico*. Salvador. Massao Ohno Editor, 1987.

sencialista e universal. Infâncias tocadas pelo devir criança⁴⁸, que pode ser entendido como base para pensar na possibilidade que elas têm de metamorfosear seus conflitos, suas realidades, seus imaginários, seus sentidos.

Estas pesquisas, além delas próprias trazerem pontos fundamentais que me levaram a muitas reflexões, me apontaram e sugeriram autores para novas leituras. Às vezes, a leitura não era nova, mas a abordagem trazia outra perspectiva. E, ainda, a partir delas tive modelos para me pensar e fazer pesquisadora.

⁴⁸ Deleuze propõe o conceito de devir como processo criativo através do qual as minorias se *metamorfoseiam* e, desta forma, conseguem escapar do controle social. O devir-criança aponta assim para uma *linha de fuga*.

2.1. A infância em foco

Repito: nós conhecemos uma outra experiência. Esta experiência pode ser hostil ao espírito e destruir muitos sonhos; porém, é o mais lindo, o mais intocável, o mais imediato, porque jamais pode faltar ao espírito se nós continuarmos a ser jovens.

W. Benjamin⁴⁹

Este texto busca trazer uma composição sobre uma cena: a infância. A infância que vai ser tematizada para compor uma imagem. Primeiro gostaria de destacar as imagens que já foram constituídas e emolduradas nas paredes reais e imaginárias dos campos como a Psicologia, a Pedagogia, as Mídias, entre outros; e das representações que fazemos dela: antes mesmo de existir ela já o é.

Em seguida tentarei trazer a infância como lugar de acontecimento.

Cena 1 - O sentido da repetição

A infância nem sempre foi entendida assim como é hoje. Vários autores de diferentes áreas já escreveram sobre isso, especialmente no sentido de entender este conceito como uma construção histórica e cultural.

Vou me apoiar em Walter Kohan, que estuda a infância numa aproximação com a Filosofia e a Educação, e em Alfredo Veiga-Neto para trazer uma breve contextualização para compreendê-la na atualidade.

Kohan (2003) sistematizou um encontro que me parece interessante, trazendo em suas pesquisas uma análise sobre alguns diálogos de Platão, buscando ali uma perspectiva, um modo de ver a infância. Vai em seguida à modernidade, referenciando-se na obra de Philippe Ariès e Michel Foucault, para analisar a chamada *invenção da infância* e a criação das instituições, como a escola, e com ela os *dispositivos de poder* para controle das crianças.

Para Kohan (2003) os filósofos gregos tinham uma preocupação especial com a educação, estabeleciam uma relação direta entre a qualidade da *polis* e os indivíduos que a constituem. Portanto haveria que se ter um cuidado especial com a formação desses indivíduos para que fossem educados para melhorar a *polis*.

⁴⁹ W. Benjamin, 1989 in: KOHAN, 2003, p.239

Segundo suas palavras *é necessário pensar outro cuidado, outra criança, outra educação, uma experiência infantil de verdade e da justiça, que preserve e cultive o que nessas naturezas há de melhor e o ponha a serviço do bem comum.* (KOHAN, 2003, p.28)

Para kohan (2003), *Platão inventa uma política (no sentido mais próximo de sua etimologia) da infância em uma problemática política e a inscreve no jogo político que dará lugar, em sua escrita, a uma polis mais justa, mais bela, melhor.* (KOHAN, 2003, p.29)

Nos diálogos de Platão escolhidos para análise,⁵⁰ o autor destaca que não seria correto afirmar que a infância foi um foco de estudo para Platão. Ao contrário, não existia nessa época nem mesmo um termo, uma palavra para caracterizá-la. As análises são feitas a partir das menções feitas à criança. Nesse sentido, alguns aspectos se cruzam e se repetem nos diálogos, foram assim determinados com as seguintes marcas:

a)A primeira marca que distinguimos no conceito platônico de infância é a possibilidade quase total, e enquanto tal, a ausência de uma marca específica; a infância pode ser quase tudo; esta é a marca do sem-marca, a presença de uma ausência; b) a segunda marca é a inferioridade, frente ao homem adulto, cidadão e sua conseqüente equiparação com outros grupos sociais, como as mulheres, os ébrios, os anciões, os animais; esta é a marca do ser menos, do ser desvalorizado, hierarquicamente inferior; c) em uma terceira marca, ligada à anterior, a infância é a marca do não importante, o acessório, o supérfluo e o que pode se prescindir, portanto o que merece ser excluído da polis, o que não tem a marca instaurada pelo poder: ela é o material de sonhos políticos; sobre a infância recai um discurso normativo, próprio de uma política que necessita da infância para afirmar a perspectiva de futuro melhor. (KOHAN, 2003, p.33-34)

Essas marcas, uma a uma aprofundada, mostram-nos o quanto a presença da criança nesse tempo trazia, de alguma forma, até um certo incômodo, quase uma desnecessidade, um fardo a ser superado. É preciso lembrar que esta noção de criança não diz respeito ao que temos hoje. Embora naquele tempo também fosse caracterizada como início da vida, não ficam estabelecidos muito claramente até quando se estende. Kohan (2003) aponta que alguns registros trazem a infância até os dezessete ou dezoito anos. Cabe-nos aqui pensar que nesse conjunto analisado as crianças não interessavam pelo que eram, mas porque um dia seriam adultas. Isso é determinante para entender um pouco de uma marca que ainda hoje pesa.

É necessário perceber que esses valores atribuídos à infância não se distanciam tanto assim do que vivemos na atualidade, mesmo que os discursos sejam travestidos com outras roupagens e, logicamente, tenham sido resignificados na/pela modernidade. Especialmente a ideia de futuro, da responsabilidade por um futuro melhor, ainda é uma marca constante nos

⁵⁰ Estão entre eles *A República, O Banquete, Alcebiades I, Górgias e As Leis.*

discursos, sejam eles progressistas ou da tradição. Não estou aqui fazendo um juízo de valor de um sobre outro, apenas distinguindo-os como diferentes.

Na época de Platão infância e educação se aproximavam da seguinte forma:

Ali, nos primeiros anos, as crianças serão indistintamente alimentadas pelas mães no período da amamentação, sem que se reconheçam seus filhos. Os jogos infantis serão regulamentados rigorosamente para que as crianças apreciem desde pequenas a estima e o apego pelas leis. A música e a ginástica serão praticadas segundo critérios igualmente estritos, cuidando para que não se introduza inovação nenhuma perante a ordem estabelecida pelos fundadores da polis. (KOHAN, 2003, p.57)

Saindo do convívio platônico para ir ao século XVII, vamos ver outra realidade. Philippe Ariès com sua obra historiográfica, desloca a infância para um outro tempo e lugar. I-naugura-se um novo olhar sobre ela. Este autor, em sua obra tão estudada, questionada e, inclusive, já redimensionada por ele próprio, sugere que a infância não foi vista sempre assim. Na sociedade francesa, por exemplo, anterior ao século XVII, as crianças eram miniaturas de adultos, eram tratadas como tal, não havia distinção entre as roupas, conversas ou atuação no mundo. Ariès afirma que a infância foi uma invenção da chamada Modernidade. A partir do séc. XVII inaugura-se uma mudança no modo de tratar a infância. Ao perceber a infância como uma invenção, cabe ressaltar que não significa que ela não existisse antes, mas: *O que se inventa, diremos com Ariès, não é a infância, mas uma infância, a moderna.* (KOHAN, 2003, p. 22)

Seguindo com o mesmo autor ao analisar a obra de Ariès, ele vai dizer que:

Pensamos que a singular polêmica surgida a propósito de seu trabalho leva a moderar suas teses, mas de forma alguma a ignorá-las. Considerando seu trabalho pioneiro e ainda não superado em pelo menos duas dimensões: a) a idéia de que a percepção, periodização e organização da vida humana é uma variante cultural e que a forma como a sociedade organiza 'as etapas da vida' deve ser sempre objeto de pesquisa histórica; b) na modernidade europeia, senão a invenção, pelo menos uma fortíssima intensificação de sentimentos. Práticas e idéias em torno da infância ocorreu como em nenhum outro período anterior da história humana. (KOHAN, 2003, p.67)

Sinto-me repetindo algo, aos escrever sobre o que tantos já escreveram e, certamente, com muito mais profundidade, mas justifico, talvez a mim mesma, que preciso constituir um caminho, para trazer elementos que fortaleçam a tese desse modelo de infância inventada e que se constituiu, a partir de sua universalização, numa metanarrativa, um modo único de perceber a criança, a infância no âmbito familiar e social a partir de parâmetros culturalmente instituídos e aceitos como verdade.

Apóio-me no pensamento foucaultino para compreender que o estabelecimento dessas mudanças e a manutenção delas, não aconteceram por um caminho espontâneo, mas construído, especialmente pelas instituições como a escola, que também nasce na Modernidade, para dar forma, através de seus complexos dispositivos de poder, a um discurso a ser naturalizado e aceito.

Nunca é demais lembrar que uma prática discursiva não é um ato de fala, não é uma ação concreta e individual de pronunciar discursos, mas é todo o conjunto de enunciados que 'formam o substrato inteligível para as ações, graças ao seu duplo caráter de judicativo e veridicativo'. Isso equivale a dizer que as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele. E, ainda que uma prática discursiva dependa da nossa vontade, essa não é suficiente para gerá-la e fazê-la funcionar. (VEIGA-NETO, 2007, p.93)

A escola moderna nasce com o propósito bastante claro e específico no sentido de *poder disciplinar*, como analisa Foucault. A educação nesse espaço procura atingir todas as crianças da mesma forma, investindo na modificação das experiências que os indivíduos tenham de si. *São experiências demarcadas por regras e procedimentos que incitam subjetividades dóceis, disciplinadas e obedientes. (KOHAN, 2003, p.81)*

Nas escolas tanto o exercício do poder como as suas formas de comunicação constituem o que Foucault chama de sistemas *regulados e ajustados*. Ao pensar o poder é importante destacar, nas palavras dele mesmo: *Dispomos da afirmação que o poder não se dá, não se troca nem se retoma, mas se exerce, só existe em ação. (FOUCAULT, 2006, p.175)*

Seria então, possível afirmar que o poder não existe, mas existem *práticas em que ele se manifesta, atua, funciona e se espalha universal e capilarmente. (VEIGA-NETO, 2007, p.122)* Pensá-lo assim, especialmente na sua capilaridade, anula uma ideia de poder apenas de um dos lados, instituído unilateralmente, numa relação de repressão. Para Foucault, destaca-se uma relação de forças, de vários lados, os *micro-poderes*, um poder *molecular*. Nesse sentido, não existem sociedades que sejam constituídas sem relações de poder. A partir do que nos traz Foucault, é possível dizer que não podemos falar de poder, mas de poderes. Ou seja, o poder é mais resultado das forças e correlação de forças que se materializam em meio à multiplicidade de indivíduos que vão tecer redes com essas forças que, num jogo de lutas e enfrentamentos, as transformam, invertem e/ou reforçam.

Para Foucault, essas forças que ele chama de poder, atuam no que de mais concreto e material temos – nossos corpos. (VEIGA-NETO, 2007, p.118)

Quando falamos de corpos, corpos dóceis, corpos disciplinados, nos colocamos a pensar como este poder é exercido. Como afirma Kohan (2003) o poder se exerce:

Por meio de uma série de dispositivos (um jogo de elementos heterogêneos e variáveis que abarcam o dito e o não-dito: discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, que ocupam, em um momento histórico determinado, uma posição estratégica dominante), que estruturam o que os outros podem fazer com a função principal de 'dirigir condutas'. (KOHAN, 2003, p.72)

Como uma dessas instituições, a escola se especializa em exercer o poder sobre os corpos. Nela a disciplina e a vigilância tornam-se aliadas para constituir o que poder-se-ia chamar de eixo formativo do indivíduo. Nesse jogo de forças são estabelecidas verdades a serem apropriadas, incorporadas, a partir do que objetivamente se impõe e, ao mesmo tempo, que também são constituídas verdades que subjetivam esse sujeito de modo que o faz aprender sobre si ao se conhecer e constituir um discurso sobre si, aprendendo a governar-se.

De modo tal que o que um sujeito é não está dissociado da experiência de si mesmo que é induzido a ter numa instituição como a escola. Nesse sentido, os mencionados blocos de capacidade-poder-comunicação condicionam, pelo menos, cinco dimensões da experiência de si que é possível se obter numa escola: a) perceptiva (aquilo que é possível perceber de si); b) discursiva (aquilo que é possível dizer de si); c) moral (aquilo que é possível julgar de si); d) cognitiva (aquilo que é possível pensar de si); e) de governo (aquilo que é possível fazer consigo mesmo). O que percebemos, dizemos, julgamos, pensamos e fazemos numa escola está imerso num complexo jogo de práticas discursivas e não-discursivas que geram as condições para que tenhamos uma certa experiência de nós mesmos. (KOHAN, 2003, p.80-81)

Ressalto que esses são mecanismos extremamente complexos longamente estudados por Foucault, bem como pelos estudiosos de sua obra. Minha intenção é contextualizar um pouco dos sentidos atribuídos à escola para buscar entender o que ou quanto já superamos, se isso for possível, para potencializar novos modos de pensá-la. Não consigo imaginar, pelo modo como nossa sociedade se organiza, a possibilidade de vivermos sem a presença da escola, mas penso que esse é um lugar a ser resignificado, redimensionado.

Como aponta Buckingham (2002), a escola não poderia ser esquecida como instituição social que constrói e define o que significa ser uma criança, e das suas especificidades a cada idade. Para isto contribui a separação das turmas por idade, a natureza altamente regulamentada das relações entre os alunos e os professores, a organização curricular das disciplinas por grade, assim como o processo de avaliação. Todos estes elementos, de alguma forma, naturalizam o modo como as crianças *são e devem ser*.

Com as mudanças principiadas no séc. XVII e XVIII, as crianças ganharam outro *status*. Passaram a ser o centro das atenções das famílias, onde as relações pais e filhos foram

redimensionadas. Surgiram novas leis morais que se concentraram numa visão higienista que deu outro valor como, por exemplo, a amamentação pelas mães, a busca por vestimentas limpas e específicas, os cuidados para a manutenção do corpo saudável. Tudo isso em conformidade para a construção de um adulto saudável e, de alguma forma, como na lógica de Platão, um adulto melhor que, claro, servirá à *polis*.

Na atualidade, mesmo com todos os estudos e pesquisas que discutem e questionam a universalização e a naturalização dos conceitos, vamos perceber que a marca da infância no nosso tempo consolidou-se não só como uma verdade inquestionável, mas alimentada pela ideia de que agora, finalmente, elevamos a infância ao seu lugar de origem ou essência, com isto o vivido e o sabido em tempos anteriores são tratados como *distorções* deste ideário. Nesta perspectiva, na atualidade, a infância estaria no seu melhor momento de reconhecimento.

Põe-se, ou melhor, nós a colocamos, como alvo e foco das mídias, dos legisladores, dos educadores, de pesquisadores, de diferentes universos que tentam explicá-la, personificá-la, amalgamá-la, constituí-la como objeto de análise. Desta forma a infância, e com ela a criança, continua a ser especialmente governada.

Tornou-se comum, de certa forma tratada como *natural*, uma noção de infância, que se afirma como uma etapa da vida, centrada no estágio criança, e como o começo de tudo. O objeto desta infância é um ser imaturo em desenvolvimento, numa linha cronológica que perspectiva crescer e se constituir adulto. A partir desta concepção tornou-se inquestionável o papel social das crianças, já que este modelo foi convencionado como universal.

Este olhar desenvolvimentista sobre a criança, de certa forma, passou a ser o centro dos estudos especialmente na psicologia. Perspectiva que poderíamos problematizar, mesmo percebendo os diferentes campos epistemológicos, como a psicologia social, por exemplo. A afirmação da infância por suas características *inatas* potencializaram a adaptação deste sujeito ao meio social. Ainda numa abordagem mais recente da psicologia crítica, a criança vai se destacar como produto e produtora da história. Nesta perspectiva a criança produz significados a partir das relações que a constituem, mas ainda é começo de tudo. Ainda é tida apenas como frágil, que precisa ser cuidada e preservada. Gostaria de deixar claro que não desconsidero, mas problematizo a exacerbação deste entendimento.

Relembro que a pedagogia se constitui como campo científico, entendendo que os saberes se afirmam na representação do real e que o próprio homem se fizesse foco da representação. É interessante perceber que *disciplinarizar*, nesse momento, significa tanto organizar e classificar as ciências quanto dominar e tornar dóceis corpos e vontades. A pedagogia

avoca a tarefa de manter e legitimar o discurso científico que institui uma verdade científica que se torna inquestionável. Movida por essa *vontade de verdade*, a pedagogia constrói, então, um discurso sobre o ensino e a aprendizagem.

O nascimento da pedagogia como ciência da educação deveu-se, pois, ao advento da tecnologia dos exames, tornando possível a metrificação, a quantificação da aprendizagem (...) (GALLO, 2004, p.94). O responsável pelo controle destes dispositivos é o professor que, além de transmitir o conhecimento, pode e deve exercer seu poder no exercício de cobrar dos alunos o conhecimento. Mas essa é também uma rede complexa e tensa, pois, especialmente se pensarmos na atualidade, esses poderes não são *puros*, e o lugar do professor também não é mais o mesmo. Ele também está subordinado ao coordenador, que por sua vez tem o diretor, seguindo uma trama que mostra uma instituição empoderada, com uma legitimidade questionável que denota, por fim, fragilidade.

Voltando a olhar pelo viés de uma *pedagogia científica*, influenciada também pelos parâmetros da psicologia, a criança é *revelada* como única e, segundo esta perspectiva, a partir das intervenções corretas pode *desabrochar*. Para isto o melhor lugar seria a escola - no caso das crianças pequenas os chamados Jardins de Infância. Maria Isabel Bujes⁵¹ (2007) exemplifica isto localizando o surgimento dos jardins de infância:

Os jardins de infância – kindergarten- surgem com Froebel, na Alemanha, no final da primeira metade do séc.XIX. Constituem uma expressão da tendência romântica na educação. Fundamentam-se nos princípios do liberalismo e na defesa de uma educação infantil que favoreça o desenvolvimento natural da criança. Enfatizam a importância da atividade da criança e a orientação para o prazer e a ludicidade, no cotidiano dessas instituições. (BUJES, 2007, p.219)

Nota-se que ao longo dos anos as infâncias foram e são travestidas de muitas imagens. Sobressaem-se aquelas nas quais é entendida como sinônimo de sensível e frágil. Parece-me que isso a desqualificou, pois veio junto a noção de que nada sabe, que nada pensa, que nada produz, que é *essencialmente* ingênua, em contraste com os adultos que, já seriam *maduros*, têm conhecimento sobre as coisas, além de atividade produtiva. Estabelece-se assim, a legitimidade desse lugar – a infância - a ser governado.

Veiga-Neto (2007) ao falar sobre a produção da cultura para *além do domínio material, mas também e ao mesmo tempo, no domínio simbólico*, indica que a verdade, na sua imposição

...nunca é um ato simplesmente epistemológico, 'puramente' racional; em outras palavras, não aceitamos uma verdade porque ela nos foi justificada

⁵¹ No texto *Criança e brinquedo: feitos para o outro?*

racionalmente, demonstrada plena e cabalmente como uma verdade verdadeira. Ou nós a aceitamos por um ato de violência visível – situação em que mais facilmente resistimos a ela – ou nós nos deixamos capturar por ela, como um efeito do poder, o qual sendo sutil e insidioso, nos impõe tal verdade como natural e, portanto, necessária. (VEIGA-NETO, p.57-58)

Não quero contrapor o mundo das crianças ao mundo dos adultos, tampouco tratá-las como vítimas e/ou algozes apenas. Mas situar que a infância foi e é campo fértil para a construção e permanência de verdades, para o controle e manutenção de um mundo idealizado que cada vez aparece mais remoto e prestes a desmoronar. Um mundo em crise. (VEIGA-NETO, 2007)

Com a dificuldade de achar novas explicações surge a tese do *desaparecimento da infância*⁵². Volto a lembrar que a infância idealizada é aquela considerada como época gloriosa de nossas vidas, da brincadeira e da liberdade absoluta. Lembrando também que estas narrativas construídas sobre a infância, invariavelmente pelos adultos, são feitas para os adultos e para as crianças, de forma que as crianças sejam produzidas a partir destes discursos, por mais paradoxal que ele possa ser, considerando a distância entre o ideal e o real vivido pelas crianças nos mais diferentes segmentos sociais.

Referenciando-me em Foucault, considero importante ressaltar que neste jogo de forças e poderes que se afetam, que acontece no interior das escolas, há também os contra poderes, há a resistência, as linhas de fuga. Isso nos anima ao pensar a infância.

Neste lugar da crise, a infância idealizada, insiste em escapar aos poucos, mas a uma velocidade estonteante. Acompanhando os avanços tecnológicos, a infância cada vez menos cabe numa explicação. Quanto mais é alvo das explicações na rede de conhecimentos tecida *sobre* ela, mais resiste na sua multiplicidade.

Vivemos um momento de contradição no qual, ao mesmo tempo que a modernidade afirma seus mitos e suas verdades a partir da ciência - especialmente a tecnológica - em paralelo, também instala-se numa crise, na qual o mundo nos parece estranho.

Como afirma Mèlich (2003), esta crise se deve à ciência ter sido reduzida a um modo positivista de ver e interpretar o mundo. Dito de outra forma, as verdades científicas não foram suficientes para explicar nem o humano nem o mundo. Segundo o autor, o mundo verdadeiro e universal, como o que foi preconizado pela ciência, não existe.

⁵² A tese do desaparecimento da infância foi levantada por Neil Postman, num livro que leva o mesmo nome. Para o autor o que supostamente separaria os mundos das crianças e dos adultos seria o acesso diferenciado à informação, com a inclusão das crianças no mundo da informação esta fronteira teria sido rompida, o que causaria a extinção da infância. Postman atribui ao telégrafo o início do desaparecimento da infância, fato agravado pela acesso a TV.

De alguma forma já percebemos que a ciência moderna não dá conta de explicar o mundo com métodos precisos, análises exatas, teses herméticas e verdades absolutas, embora ainda busquemos *o mundo ideal*. Por isso parece importante, especialmente no contexto das Ciências Humanas, multiplicar as possibilidades de abordagens e análises sobre um tema. Diante da complexidade do mundo, das pessoas e das coisas, não é possível mais enquadrar para explicar, não é possível uniformizar e homogeneizar as respostas.

Insisto que existe o controle, mas há também as linhas de fuga, geradoras de resistência. Estas linhas vividas pela infância, por exemplo, numa frente de transgressão, que geram a hipótese de desaparecimento deste lugar predestinado à ela. Uma questão pertinente: De qual infância as crianças estão sendo privadas? Esta não é uma questão simples. Também não quero acreditar, de forma que constituam novos dogmas, que passo a me omitir do lugar de adulto, como se a partir daí esses lugares se opusessem, fazendo frentes de batalha, como já foi dito anteriormente. Minha perspectiva é fazer *com* as crianças. Gosto de pensar nas ressignificações, substituindo a ideia de desaparecimento pela multiplicidade de possibilidades de olhar este lugar da infância, inclusive dele sobre ele.

Volto a Veiga-Neto (2007) para pensar que chegamos ao novo milênio constatando que o mundo em que vivemos é bem diferente daquele tão planejado e idealizado pelos *arquitetos do iluminismo*.

Os ideais de uma Bildung – pela qual se conduziria os bons selvagens a um estado de maioridade, donos de sua razão, por obra de uma pedagogia e de uma escolarização racionais - mostraram-se depois de dois séculos, inatingíveis, tanto em termos globais como em termos locais. (VEIGA-NETO, 2007, p.43.)

Vivemos num mundo que nos parece estranho, num movimento de acirramento de paradoxos, como se nosso normal não fosse atingido por falta de investimento e nossa culpa.

Isto tudo sem considerar que uma boa parte daquilo que chamamos de crise, que sentimos como sendo uma crise, é, na verdade um conjunto de mudanças culturais que têm como resultado o estabelecimento de novas percepções sobre a realidade e novas práticas sociais. (VEIGA-NETO, 2007, p.44)

A infância deste capítulo é cronológica e linear. Ela é compreendida como o tempo inicial, o tempo do vir a ser, um tempo de passagem. Não é essa a minha escolha para as próximas páginas. Opto por pensá-la mais imprevisível. Para tentar, nessa pesquisa, ultrapassar uma *imagem da infância*, em busca de uma imagem a partir *do encontro com a infância*. Quicá uma infância como um enigma que pode me surpreender.

Cena 2: Infância como lugar do acontecimento

Uma fala comum na contemporaneidade é dizer que as crianças *não são mais as mesmas... elas já nascem mais espertas...* Essa fala me desloca ao campo de alguma incerteza, aquele em que ainda temos algo por aprender com as crianças que, por sua vez vivem suas infâncias. Por mais que tenhamos produzido tantos manuais sobre as suas fases, sobre como lidar com elas, por mais que a cada dia seja reafirmada a ideia de natureza humana e de uma essência universal, as crianças ainda nos parecem *estranhas*. Parecem nos fazer pensar em outra direção. Gostaria, neste sub-capítulo, de refletir um pouco sobre o campo da incerteza e da imprevisibilidade da infância. Não para defini-la, mas por vislumbrar nesse campo uma possibilidade, em outras palavras, uma linha de fuga. Dar algum destaque a este campo da incerteza, talvez possa contribuir para a construção e a problematização de outros olhares sobre as infâncias.

Mas do que se trata reinventar a infância? Que bases e que mudanças pressupõem novos paradigmas? Infância e criança deixam de ser sinônimos? O quê os define? A infância é passível de definição?

O sentido desta pesquisa, para além de localizar uma crítica sobre uma visão de infância, traz também o desafio de buscar uma inversão no olhar sobre ela, como já foi dito anteriormente. Neste sentido cabe pensá-la *a partir do que ela tem, e não do que lhe falta: Como presença, e não como ausência; como afirmação, e não como negação; como força, e não como incapacidade.* (KOHAN, 2007, p.101)

Parti da percepção que as crianças são plurais. Embora aqui pareça que resida uma obviedade, concretamente, ao olhar para os modelos instituídos pela mídia e pela escola sugere-se, por exemplo, que ainda nos perdemos entre a noção de singularidade e o tratamento da infância como homogeneidade. A infância protagonista da mídia é mostrada como uma referência forte, influenciando no modo como nós e ela mesma deve se afirmar como modelo. É aquela das crianças iguais num padrão estético de beleza; iguais no modo como opinam como os adultos; iguais no modo como se miniaturizam como adultos na forma de vestir, na forma de dançar, na forma de falar e, sobretudo, no modo de consumir.

O pensamento foucaultiano ensina a olhar para o cotidiano, para os detalhes deste cotidiano, para o que Rosa Fischer (2004) vai distinguir como *as multiplicidades impuras da vida, o inesperado e imprevisível dos acontecimentos.* (FISCHER, 2004, p.225).

Nesta pesquisa me desloco pelo cotidiano de algumas crianças, aventurando-me com elas. Uma das muitas perguntas que me acompanharam nesse percurso, era sobre a possibilidade de me afetar por essas infâncias. Afecção, a partir de Spinoza (apud TADEU, 2007) pela qual a potência de agir é aumentada ou diminuída de acordo com o tanto que nos implicamos com o outro.

Neste momento preciso trazer o relato sobre como vivi a experiência em campo. Nos momentos de Oficina de fotografia, quando saíamos pela comunidade, inaugurava-se para mim um movimento de deixar-me levar. Acreditava e potencializava o fato de que as crianças podiam me conduzir. Acreditava na capacidade delas de olhar a sua volta e construir um texto a partir da fotografia. Surpreendia-me com o quanto as sentia empoderadas por estarem nesse lugar da *criança-fotógrafa*. Eu tentava ver a implicação com que olhavam e registravam uma cena. Elas me pareciam que olhavam com a segurança que o conhecido oferecia e se orgulhavam de serem olhadas. Mas não seria eu que me orgulhava delas nesse lugar? Elas fotografavam as crianças que encontravam, assumiam a direção da cena e pediam para que posassem. Por vezes também fotografavam situações espontâneas. As mesmas crianças que diziam que *não eram mais crianças*, ou talvez não quisessem mais sê-lo, fotografavam-se tornando-se o tema delas mesmas. Na minha tentativa de entender e buscar uma interpretação, diria que talvez quisessem se ver outras crianças. Talvez, nesse momento de empoderamento com a câmera, fosse inaugurado esse lugar do *não ser*, como se fossem dobras possíveis dentro do ser criança. As dobras que Foucault sugere *como emergência do indivíduo-sujeito que está num entre-lugar, entre as técnicas de dominação do seu tempo e as técnicas de si com potência de fazerem do sujeito algo para além daquilo que está instituído*. (FISCHER, 2004, p.225)

Nesses momentos de campo eu via a implicação delas com o que faziam, com o que olhavam e como olhavam, e afetivamente implicadas com o outro. Implicação reverberada pelo grito, pelo andar junto, pelo riso, pela alegria, pelo palavrão, pelas muitas conversas que aconteceram nessas andanças.

Antes desta pesquisa eu pensava que sabia muito sobre as crianças. No entanto, fugia do meu modo de ver as infâncias a realidade das que trabalham na rotina da casa para ajudar a mãe; que cuidam dos irmãos menores (tarefa que no contexto estudado é de meninos e meninas); meninos carroceiros que saem pelas ruas, para trabalhar e ganhar algum dinheiro para ajudar nas despesas da casa. Crianças que, mesmo com tantas tarefas, arranjam tempo para dançar ou fazer balé; para aprender a tocar um instrumento de ouvido; para cantar; para correr; soltar pipa pelas ruas, jogar bola; para participar de algum dos projetos na comunidade.

Ver essas *crianças-fotógrafas* em ação na comunidade foi, para mim, o exercício de um novo olhar que inaugurava uma nova possibilidade de estar com as crianças. Nesses momentos conseguia conviver com elas sem me prender ao passado ou ao futuro. Vivía aquele momento, ao ver as crianças fotografando, uma forma de contemplação. Importava naquele momento a experiência dada pela multiplicidade de acontecimentos que me passavam. O acontecimento não é mais datado, dotado de sua magnitude, mas multiplicado.

Sem multiplicidade (heterogênea) não haveria criação, invenção, produção do novo e do imprevisível. A multiplicidade é ‘matéria-prima’, o *statium*, contínuo, heterogêneo, intensivo, de onde salta o que ainda não existia. É da multiplicidade que salta uma outra coisa que não coincide com qualquer dos elementos de que é formada, que é outra coisa, que é diferente de qualquer dos elementos que a compõe. (TADEU; CORAZZA e ZORDAN, 2004, p. 138-139)

Esse tempo com as crianças gestou um ensaio; uma possibilidade de ensaiar na vida um modo de ser, sem as pretensões que isso fosse mantido, repetido ou se tornasse rotina. Com elas aprendi o que significava ensaiar e ensaiar-se, com toda a sua complexidade, perplexidade e novidade que este movimento convida. (LARROSA, 2004)

Ao associar a infância e a noção de experiência, busco Larrosa (2001), quando esboça a infância como *acontecimento*.

O acontecimento é talvez a figura do altéron, do que escapa a qualquer integração e a qualquer identidade: o que não pode ser integrado, nem identificado, nem compreendido, nem previsto. Outras palavras que podem nomear, ainda que de outro modo, o acontecimento são, por exemplo, interrupção, novidade, catástrofe, surpresa, começo, nascimento, milagre, revolução, criação, liberdade. (LARROSA, 2001, p. 282)

Partindo desta idéia de infância como acontecimento, surgem as questões: como estudá-la sem capturá-la? Que desdobramentos esse acontecimento tem na vida do outro?

Avalio como importante desafio aprender *com* as crianças para com isso constituir os relatos desta aprendizagem. Nesta perspectiva, é possível ouvir a infância como protagonista de um tempo e lugar, sem que estes fatores sejam determinantes. Ou seja, as crianças não seriam vistas apenas como estágio anterior a vida de adulto. Não capturar a infância talvez nos aponte uma possibilidade de não vê-la a partir de uma única explicação, ou ainda, nos faça refletir por que precisamos tê-la tão explicada.

Segundo Larrosa (2004) o acontecimento está fora de uma cronologia.

Deste ponto de vista, nascimento constitui um verdadeiro acontecimento que não se deixa inserir na idéia de temporalidade à qual nos habituaram as ciências modernas: aquela em que o tempo não é senão o quadro vazio e ho-

mogêneo em que se sucedem os fatos seguindo certas leis de causa-e-efeito ou de condição-consequência. (LARROSA, 2004, p.189).

Este modo de ver desaloja nossa percepção sobre nascimento e tempo. Deleuze distingue dois modos de temporalidade: O devir e a história.

De um lado, está o contínuo: a história, chrónos, as contradições e as maiorias; do outro lado, o descontínuo: o devir, aión, as linhas de fuga e as minorias. Uma experiência, um acontecimento interrompem a história, a revolucionam, criam uma nova história, um novo início. (KOHAN, 2007 p. 92)

Parece-me interessante pensar, então, a infância a partir de *Aión*. Um tempo que é criação. A infância em *Aión* poderia ser aquela que no seu cotidiano traça linhas de fuga diante dos limites que lhe são colocados. Uma infância que habita outras linhas e temporalidade, que é a *infância minoritária*. Essa que, como acontecimento, como resistência pode ser apenas infância, no seu tempo. Tem um lugar e é criação. É capaz de se surpreender com o inusitado.

A infância *Chrónos* é aquela da cronologia. A infância que, como já foi antes mencionado, é considerada como o vir a ser adulto. Para mim, estas infâncias são reais. *Chrónos* e *Aión* são dois espaços e temporalidades que se comunicam, se enredam e se tocam. Não se trata de defender uma em prol da outra, distingui-las como melhor ou pior, mas radicalizar no encontro com a diferença. *Uma infância afirma a força do mesmo, do centro, do tudo; a outra, a diferença, o fora, o singular. Uma leva a consolidar, unificar e conservar, a outra a irromper, diversificar e revolucionar. (KOHAN, 2007, p.95)*

Para pensar nestas possibilidades de encontros e de desalojamento das verdades, das infâncias como lugar e potência, Mèlich (2003) torna-se um autor importante a ser destacado neste estudo por tratar da ética como um campo de relação. Somente a partir desta perspectiva foi possível me distanciar, me aproximar e me implicar com as crianças. Deste modo os momentos vividos juntos puderam se tornar palco para diferentes forças e afetos. Possibilidade de exercício de um novo olhar para o percurso.

Nessa pesquisa, como já foi evidenciado anteriormente, não busquei a infância como objeto, *capturada* como algo para conceituar e institucionalizar. Busquei perguntas para constituir um olhar sensível. Busquei compreender a infância que fala dela, mesmo que pela imagem. Busquei a multiplicidade. A compreensão das crianças em um lugar que considera as transgressões possíveis, a partir da imaginação. Teci argumentos sobre o que o nosso olhar acostumou como trivial para recorrer à novidade e ao estranhamento diante do mundo, deste mundo *infante*.

A infância, na sua estranheiridade, talvez possa nos mostrar, possa compartilhar de novos jeitos de fazer e ser a partir de modos diferentes de nos afetar. É neste sentido que será tecido o texto do próximo capítulo.



Fig.: 14 - Criança da comunidade Chico Mendes fotografada pelas crianças

III – A pesquisadora-fotógrafa no encontro com as crianças-fotógrafas

... que a importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças, nem barômetros, etc. Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.

Manoel de Barros

Nesse capítulo gostaria de dar forma ao meu encontro, na condição de pesquisadora-fotógrafa, com as crianças. Contarei um pouco sobre o caminho desta pesquisa que se fez tantas vezes inusitado, que me fez voltar à memória da minha infância e me deparar com as várias infâncias da contemporaneidade. Que me desestabilizou na medida em que tive que desconstruir uma imagem já definida sobre a infância para pensá-la na sua imprevisibilidade e, finalmente, me trouxe as crianças como espelho para reinaugurar uma nova imagem delas.

Contarei sobre as surpresas que vivemos, crianças e pesquisadora, ao experimentarmos conversas, a fotografia e a credibilidade como base deste encontro.

Compartilharei, ainda, questões que me foram transformadoras e que interpretei como portadoras de alguns sentidos para estas crianças. Foram análises pautadas nas aproximações entre a fotografia, as crianças e a literatura. São elas: a problematização da escola como lugar de criança e a narrativa sobre as crianças que experimentam a novidade.

3.1 A infância como uma novidade, meu encontro com ela

Ao falar do meu encontro com a infância faz-se necessário organizar alguns fios que tecem a trama da experiência. O tema da experiência não é novo, tão pouco é entendido da mesma forma por filósofos, educadores e ou cientistas.

Nesse caminho busquei apoio em autores como Walter Benjamin (1994), Giorgio Agamben (2005), Jorge Larrosa (2006) e Miguel Morey (2006) para aproximar infância, experiência e linguagem e, com isso, buscar algo do que me constituiu nesse processo. Busquei compreender como fui afetada por essa infância protagonizada por essas *crianças-fotógrafas*.

É instigante pensar a experiência, ou a falta dela, para transformar a sua própria perda em tema de reflexão. Antes da análise sobre o fim da experiência, feita por Benjamin (1994), é importante entender que ela passou por um movimento de desvalorização, o que tornaria necessário reivindicar a ela alguma dignidade, trazê-la para outro campo de escuta.

Na filosofia clássica a experiência foi entendida como um modo de conhecimento inferior. Por vezes fora entendida até como um impedimento ao verdadeiro conhecimento. Isso

porque com ela o mundo era compreendido a partir de uma sensibilidade. Ela estava mais para a opinião do que para a *verdadeira* ciência.

Num contexto onde a razão precisava ser pura e a produção de idéias claras, a experiência ganhou o status de impura, confusa, demasiado ligada ao tempo, à fugacidade, a situações concretas, particulares, contextuais. Ainda demasiado vinculadas ao corpo, às paixões, aos amores e aos ódios. (LARROSA, 2006). A experiência como sensibilidade tinha o corpo como portador de um saber que, através do sentido, entendia o mundo.

Com o advento da revolução científica moderna, a experiência foi objetivada. Ela precisou ser medida, homogeneizada e universalizada. A linguagem do corpo e dos sentidos foi substituída pela linguagem matemática. Para a ciência a experiência, o tipo de experiência mais ligada à vida, tinha uma opacidade, uma confusão que não poderia ser aceita. Desta forma a experiência passou a ser experimento.

Segundo Larrosa (2006), a *experiência* ganhou vários significados no decorrer da história, por isso o autor enfatiza o que ele chama de *precauções* no uso da palavra experiência. A primeira diz respeito à separação entre experiência e experimento. A necessidade de desfazer esta ideia homogeneizada, coisificada, previsível e calculada. A segunda consiste em afastar a experiência do dogmatismo, da noção da autoridade de alguém que a possui e pode dar a experiência ao outro. A terceira precaução distingue experiência de prática. Isso significa pensar a experiência não a partir da ação, mas da paixão. O sujeito da experiência é ativo, é aberto e exposto. O quarto cuidado é não fazer da experiência um conceito. Afirma Larrosa (2006), que temos que resistir a determinar o que é a experiência. *Pessoalmente, tenho tentado fazer soar a palavra experiência acerca da palavra vida, ou melhor, de um modo mais preciso, acerca da palavra existência. A experiência seria um modo de habitar o mundo (...)* (LARROSA, 2006). A quinta precaução consiste em evitar fazer da experiência um fetiche, ou ainda um imperativo. Desta forma tudo passaria a ser a experiência. Por fim a sexta e última precaução está em fazer da palavra experiência uma palavra afilada, precisa, uma palavra difícil de utilizar, isto para evitar que tudo se converta em experiência.

Todas essas sinalizações apontam para um caminho de *reinvenção* da experiência para, então, aproximá-la das infâncias e da linguagem.

O tema da experiência, assim como a infância, atravessa a obra de Benjamin (1994). Constitui linhas que se cruzam, se ligam e flutuam entre o espaço e o tempo. Tira-nos o chão das certezas de vez em quando para que, assim, possamos constituir outros olhares. Em dois textos clássicos: *Experiência e Pobreza* e *O Narrador*, Benjamin (1994) traz o tema da expe-

riência como foco. Benjamin (1994) afirma que *as ações da experiência estão em baixa*. Aqui ele localiza a guerra como brutal silenciadora da experiência. Considera que as pessoas não voltaram dos campos de batalha com mais histórias para contar ou com algo que valesse ser narrado.

Com a radical transformação do mundo ocorrida após a Primeira Guerra, fortalecida por um capitalismo triunfante, Benjamin (1994, p.114) insiste que: *Uma nova forma de miséria surgiu com esse monstruoso desenvolvimento da técnica, sobrepondo-se ao homem*. Na continuidade de sua crítica ao modo moderno de viver, o autor segue se perguntando: *qual o valor de todo o nosso patrimônio cultural, se a experiência não mais o vincula a nós?* (BENJAMIN, 1994, p.115).

A experiência para o autor é tida como memória da vida cultural, ao perdê-la perdemos também os *rastros* que são apagados na medida em que devoramos a vida e a cultura. Desta forma só nos resta o cansaço de quem não aspira mais a experiência, quem quer livrar-se dela.

No texto *O Narrador*, Benjamin (1994) volta ao tema da pobreza de experiência provocada pela guerra. Amplia seu relato falando da falta da figura do narrador, com isso a experiência não pode mais ser intercambiada. Ele estabelece uma relação direta entre a perda da experiência, o vazio da linguagem e o abandono da arte narrativa.

Benjamin (1994) que pode parecer um pouco saudosista em relação a um tempo e uma forma de experiência irremediavelmente perdidos, vai mudar seu tom ao trazer um conceito novo e positivo de barbárie. De alguma forma sinaliza que não se trata de ficar preso ao lamento de uma experiência perdida mas, ao contrário, buscar entender essa nova forma de experiência, mesmo mais pobre, inculta ou anônima.

Morey (2006), estudioso da obra benjaminiana, analisa que o autor confiava na *capacidade do leitor* e sugere, a partir de seus estudos - especialmente sobre os textos de Benjamin sobre Baudelaire - que ele cria e insere *espaços vazios* no decorrer de sua obra, vai nos deixando pistas sobre sua crítica à filosofia como precursora da verdade, sobre a denúncia da perda da experiência, sobre o tempo que marca o leitor moderno. Pistas para serem pensadas, talvez, por leitores de nossa época. Leitores que já não lêem filosofia na sua forma hegemônica. Com isso ele nos provoca, por exemplo, à volta ao tema da experiência, pensando em como redimensioná-la, como entendê-la, como experimentar o mundo de outro modo.

Agamben (2005) também vai se referenciar em Benjamin para provocar o debate sobre a experiência. No seu livro *Infância e História* estabelece elos entre infância, experiência e

linguagem após a construção de um cenário detalhado em que mostra como foram fundados estes conceitos a partir da filosofia, filologia e da ciência moderna. Seu texto inicia com uma homenagem a Benjamin, lembrando seus escritos, e aponta para uma análise sobre a experiência no âmbito do nosso cotidiano. Afirma que o excesso de informações e de eventos vividos num dia, sejam eles divertidos, maçantes, agradáveis ou não, não se tornam necessariamente experiências.

Todo discurso sobre a experiência deve partir atualmente da constatação de que ela não é mais algo que ainda nos seja dado fazer. Pois assim como foi privado de sua biografia o homem contemporâneo foi expropriado de sua experiência: aliás, a incapacidade de fazer e transmitir talvez seja um dos poucos dados certos que disponha sobre si mesmo. Benjamin, que já em 1933 havia diagnosticado com precisão esta 'pobreza da experiência' da época moderna, indica suas causas na catástrofe da guerra mundial (...) Porém, nós hoje sabemos que, para a destruição da experiência, uma catástrofe não é de modo algum necessária, e que a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente.” (AGAMBEN, 2005, p.21)

Para Agamben (2005), a experiência hoje está fora do homem e as pessoas, curiosamente, se contentam com isso. Nesse caminho ele cita como exemplo o lugar do turista, que ao visitar um lugar se recusa experimentá-lo, deslocando e delegando este exercício à máquina fotográfica⁵³.

Não se trata aqui, naturalmente, de deplorar esta realidade, mas de constata-la. Pois talvez se esconda, no fundo desta recusa aparentemente disparatada, um grão de sabedoria no qual podemos adivinhar, em hibernação, o germe de uma experiência futura”. (AGAMBEN, 2005, p.23)

Ao falar de algumas cenas do cotidiano, o autor tenciona abrir espaço para pensar a experiência de outro modo. De uma forma que talvez possa ser, na atualidade, entendida de outra maneira que ainda não temos palavras para narrar. Pensar uma nova cultura nos põe o desafio de pensar na possibilidade de transformação da experiência.

Estes autores anteriormente citados nos ajudam a ver a experiência como uma *expropriação*. Como deixamos de *experenciar*, deixamos também de nos apropriar significativamente dos eventos e, por consequência, perdemos a autoridade sobre eles. A autoridade de narrá-los constituiu-se numa exterioridade. São estes autores ainda, que nos interpelam a repensar este lugar da experiência.

Para Agamben (2005) a infância é o lugar da experiência. O autor discute e critica a dimensão cronológica da história, logo, vai duvidar também desta infância cronológica, do vir

⁵³ O sentido do uso da máquina pelo turista apontado pelo autor é exatamente o oposto do que foi proposto às crianças com esta pesquisa.

a ser. Para ele, a infância é a condição da sua história, é o próprio sentido e ambiente da experiência. Por isso:

[...] a história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo do tempo linear, mas é, na sua essência, intervalo, descontinuidade, epoché. Aquilo que tem na infância a sua pátria originária, rumo à infância e através da infância, deve manter-se em viagem (AGAMBEN, 2005, p.65).

A infância como *condição da experiência*, neste caminho passa pela linguagem.

A idéia de uma infância como uma ‘substância psíquica’ pré subjetiva revela-se então um mito, como aquela de um sujeito pré-lingüístico, e infância e linguagem parecem assim remeter uma à outra em um círculo no qual a infância é a origem da linguagem e a linguagem a origem da infância. Mas talvez seja justamente neste círculo que devemos procurar o lugar da experiência enquanto infância do homem. Pois a experiência, a infância que aqui está em questão, não pode ser simplesmente algo que precede cronologicamente a linguagem e que, a uma certa altura, cessa de existir para versar-se na palavra, não é um paraíso que, em um determinado momento, abandonamos para sempre a fim de falar, mas coexiste originalmente com a linguagem, constitui-se aliás ela mesma na expropriação que a linguagem dela efetua, produzindo a cada vez o homem como sujeito.” (AGAMBEN, 2005, p.59)

A partir dessa referência, talvez o desafio esteja na busca constante desse sujeito *infante*, como nomeia Agamben. Esse que na resistência ao modelo cartesiano passa a ser pensado em linha de fuga, que se permite atravessar pela vida.

A infância como *experimentum linguae* é entendida, na perspectiva de Agamben (2005), como possibilidade de recuperação da pura expressão. É neste lugar da infância que se constitui a necessidade da linguagem. Deste modo a criança opera transformando uma experiência sensível (semiótica) em discurso humano (semântica), ou seja, é na infância que a linguagem humana aparece com significação. É na fala da criança que acontece a passagem do signo lingüístico para a ordem do sentido. A repetição deste fato na história define o eterno retorno, aquilo que permanece como fato humano. (JOBIM e SOUZA, 1994)

Ainda em relação à linguagem, Agamben (2005) distingue a dualidade já inscrita na língua explicitada na herança da língua natural, como código genético, e a herança da tradição cultural. Para ele o que caracteriza a linguagem humana não se trata de pertencer a uma ou outra esfera, mas a sua posição *entre* as duas. (JOBIM e SOUZA, 1994)

Kohan (2007) aproxima a palavra experiência de *percurso* e *perigo* para dizer de sua imprevisibilidade, para tirá-la de um domínio supostamente romântico, que por sua vez constituiria outro mito.

No percurso está essa idéia de trajeto, viagem, deslocamento. E quando uma viagem se faz sem muitas previsões, sem antecipar o lugar de destino, aberto ao que se possa encontrar no caminho, a viagem leva consigo contingências, riscos. A ousadia é perigosa. A experiência também. (KOHAN, 2007 p.71)

A idéia de percurso e de viagem me traz, novamente, a noção de *estranheiridade*. Aquela do viajante que experimenta a primeira visão, um olhar inédito do primeiro passeio. A estranheza de uma busca que não se sabe qual é, que traz uma incerteza sobre o que vai ser encontrado. Esse lugar que inaugura uma abertura. A experiência que não se reduz às minhas palavras, meus sentimentos, meu poder ou minha vontade mas, como afirma Larrosa, *Experiencia: eso que me pasa*. (LARROSA, 2006)

A experiência supõe um acontecimento que é exterior a mim, mas eu sou o lugar dele. É um movimento de *ida* que vai ao encontro do acontecimento. É *volta* porque supõe que o acontecimento me afeta no que eu sou, no que eu penso e no que sinto. A experiência não se faz, mas se *padece*, se sofre. O sujeito da experiência é então este território de passagem, por sua vez tomado também pela paixão. (LARROSA, 2006)

Ao perceber esta dimensão como *território de passagem* da experiência, posso voltar ao meu encontro com a infância para pensar este tempo da pesquisa de campo como um momento que me atravessou profundamente. Foram encontros com roteiros, mas que não eram fechados ou mesmo premeditados.

Pesquisadora e *crianças-fotógrafas* se encontraram pela linguagem: pela fala e pela imagem. Inauguraram uma receptividade ao novo, aos sentidos possíveis de serem inventados, neste outro que podemos criar em nós mesmos.

Numa experiência estética, investimos num novo universo a ser visto, não para um modificar o outro, mas pelo afeto e pela implicação. Em nenhum momento projetei as consequências futuras que a oficina poderia ter sobre as crianças, que poderiam aprender uma profissão, por exemplo. Inauguramos uma escuta possível. Eu me esforçava e tentava ouvir as crianças sem pré-julgamentos. Precisei aprender a ouvi-las. Neste ponto a educadora que me habita precisou se despir dos artifícios pedagógicos que ensinam a resposta, para aprender, de fato, a ouvir o que as crianças diziam. Vivi diversas situações, inclusive algumas já relatadas anteriormente, que me apontavam neste caminho. Precisei ouvir o sentido da fala delas, como aquela na qual *as crianças não se achavam mais crianças*. Frase que me acompanhou todo o tempo que convivemos. Pois era preciso entender, por que elas diziam que *ser criança era legal*, mas ser adolescente, de alguma forma, era melhor.

Essas crianças transformaram meu modo de ver e contatar com a infância. Tiraram-me o chão ao mesmo tempo em que foram cúmplices neste caminho. Elas aceitaram minha presença no grupo e aceitaram participar da pesquisa. Sair com elas pela comunidade e tentar olhar o espaço e as circunstâncias pelo ponto de vista delas me indicava uma novidade. Como foi o caso do menino que atirava pedras na casa de João-de-barro. Era uma brincadeira e não um ato destrutivo que uma leitura apressada levava a crer.

As crianças não foram facilitadoras da minha aprendizagem. Na relação e no modo como se colocavam no mundo, obrigavam-me a quebrar as imagens idealizadas. Ao ver e conviver com crianças que vivem diferentes papéis, que oscilavam entre aqueles atribuídos às crianças, como o âmbito da brincadeira; e outros, como o universo do trabalho; constatei que a infância está bem longe daquela que colocamos como um lugar apenas de cuidado e fragilidade, por exemplo. Elas me surpreendiam denunciando minha surpresa. Isso acontecia quando me devolviam perguntas do tipo: *por que tu queres saber isso?* Ou ainda, quando se interessavam por outras imagens diferentes daquelas que eu elegia ou gostava. Fato que apontava para o sentido que elas davam e, eu, precisava conhecer, pois não era *minha* a apreciação.

Minha experiência aconteceu num cotidiano com crianças que, com suas câmeras fotográficas assumiam-se crianças-fotógrafas. Uma infância que com uma câmera fotográfica na mão procurava imagens de crianças, normalmente pequenas, na faixa dos 3 a 5 anos, para nomeá-la; mas que fora do discurso da adolescência se fotografava como criança. Crianças que viam na escola o lugar das crianças, por isso foram fotografar este lugar. Que viam no projeto da Casa Chico Mendes um lugar de afeto, por isso as fotos ali eram ilustradas com muitos abraços e as imagens eram lidas com falas bastante carinhosas. Crianças que me apontavam para o descrédito dos adultos sobre o seu potencial, mas também assumiam o *empoderamento* que a câmera lhes dava. Crianças que me brindavam com a criatividade de suas imagens e me apontavam para uma infância como espaço e tempo para a imaginação.

Meu encontro *com* as crianças abriu uma brecha para entender a escuta como possibilidade. Afirmou-me um lugar de diferenças entre crianças e adultos, onde um não está em oposição ao outro, mas nas suas singularidades e papéis se põem em relação. Aceitar e viver a partir da diferença não é fácil, pois nos põe em constante resignificação do que sabemos, fazemos e como nos relacionamos com o outro. Estar em relação, nesta pesquisa, foi deparar-me com as contradições, com a nudez de uma realidade dura e sem romantismos, onde a luta pela sobrevivência é resignificada diariamente.

Aprendi que colocar-se em relação não significa colocar-se em pé de igualdade, retrato de uma massa discursiva homogênea que nos dilui ao ponto de transformar a diferença numa negatividade, simplesmente no seu oposto. Estar em relação foi tentar ver com as crianças seus mundos, suas dificuldades, suas potencialidades, sem idealizações. Foi a partir destes pontos que, posso dizer, fui *atravessada* pela experiência de encontro com a infância. A experiência, neste caso, não se constituiu como uma *exterioridade*, mas se fortaleceu numa aproximação afetiva a partir de um *percurso* provocador de vários deslocamentos.



Fig.: 15 - A Escola América Dutra Machado vista pelas crianças

3.2. Crianças e escola: feitos um para os outro?

*O lugar da criança é na escola!*⁵⁴

Uma das afirmativas mais contundentes das crianças envolvidas nessa pesquisa sobre a infância foi que a escola é o lugar delas. Esta afirmação apareceu de vários modos. A primeira vez foi quando nos organizamos para ir fotografar na comunidade, fora da Casa. Fizemos uma conversa sobre o que fotografaríamos. O tema proposto por mim era fotografar crianças. Ele abrangia um olhar sobre as *coisas de crianças*. Quando perguntei: O que as crianças fazem na comunidade? Todos foram unânimes em responder: *O que criança faz é ir para a escola*. Quando saímos para fotografar foram todos para a escola da comunidade. Problematicizei porque estávamos indo para aquele lugar e elas voltaram a afirmar que ali era o lugar das crianças.

A Escola América Dutra Machado fica bem perto da Casa Chico Mendes e é também o lugar onde todas as crianças que participavam da oficina estudavam pela manhã. Logo, era uma referência conhecida para elas. Ali elas conheciam as pessoas e o espaço. Após pedirmos permissão, as crianças entraram para fazer as imagens.

Chamou atenção a desenvoltura com que andavam por aquele espaço e a alegria que demonstravam ao estar ali desempenhando outro papel. Novamente apareceu *o empoderamento* trazido pela câmera no deslocamento dos papéis. A possibilidade de ser visto como alguém que pode, que faz algo diferente dos outros. Alguém que foi acreditado. As crianças respondiam com sorrisos e firmeza na postura *criança-fotógrafa* as frases do tipo: *Hum, que chique! O que vocês estão fazendo?*

A afirmação do lugar das crianças ser na escola se repetiu em outra saída de campo. Ao sairmos pela comunidade, as crianças voltaram à escola e ainda pediram, em seguida, para ir à creche. Nesta segunda ida, fotografaram vários professores/as, tanto aqueles apenas conhecidos como os professores/as delas. Com a repetição do tema resolvi trazê-lo para nossa conversa na apreciação dos contatos e inaugurar outro tipo de registro: o desenho. Nesse dia, conseguimos avançar numa conversa muito interessante. O primeiro encaminhamento foi olhar para as imagens. Em seguida, falamos sobre os espaços da escola que foram fotografados, sobre as crianças conhecidas que apareciam nas imagens. As crianças me apresentavam parentes e amigos presentes nos registros fotográficos. Enquanto falávamos sobre o contexto da escola, trouxe algumas perguntas. Na sequência relato uma parte do diálogo estabelecido:

⁵⁴ Fala das crianças dita no decorrer da oficina de fotografia.

Perguntei: O que é a escola? E, as crianças responderam: “É onde as crianças vão.” “Onde as crianças estudam.” “É onde trabalham os diretores e os professores.” “É a minha segunda casa, eu fico mais tempo lá que na minha casa.” “É onde eu aprendo o mesmo que em casa.”

Perguntei: Precisa mesmo ir na escola? Todos foram unânimes em afirmar: “Claro. Tem que ir pra não ficar burro.”

Como a conversa ganhou tom de intimidade e confiança, seguimos falando. Perguntei: *Vocês gostam de ir à escola?* Nesse momento as crianças foram específicas em suas respostas. Contaram-me sobre as disciplinas que gostam, normalmente a Educação Física. Alguns trouxeram o laboratório de informática como seu lugar preferido. Uma criança disse que suas aulas preferidas são Artes e Inglês.

Nesse momento a empolgação aumentou, bem como o sentimento de cumplicidade, ao me dizerem que o que eles gostam de fazer na escola é *bagunça*. Detalharam como eles *zoam* com alguns professores mais *brabos* e com a coordenadora da escola quando ela quer que eles se comportem. O ponto da bagunça gerou risos e cumplicidade para dizerem em que aulas bagunçavam. O significado do bagunçar estava ligado à cumplicidade entre eles e também na afirmação de papéis entre eles e a escola: *todo mundo diz que a nossa sala é a mais bagunceira*. Esta afirmação mostrava que as crianças correspondiam à imagem feita sobre elas, assumindo este papel de bagunceiros intencionalmente.

É fundamental perceber aqui o quanto as crianças têm incorporado o discurso da escola como a instituição socialmente voltada à infância. No entanto, aparece também a falta de sintonia com que crianças e escola operam. Era visível o desinteresse das crianças pelo modelo de escola posto.

Tomando como referência a fala das crianças, bem como minha trajetória como educadora, percebo o quanto a escola se distancia de um modelo significativo para as crianças. Ela se faz um lugar distante, seja pelos conteúdos trabalhados ou pela marca disciplinadora, centralizada no poder do adulto sobre as crianças. A partir desta apreciação das imagens evidenciou-se para mim o quanto as crianças são pouco ouvidas pela escola.

Na leitura das imagens constatei que as crianças buscam afeto na escola. Elas aceitam este lugar como referência, assim como, mesmo contrariadas, tentam responder às demandas criadas pela escola, como: tarefas, provas, trabalhos, etc. Não me parece acaso que as aulas preferidas pelas crianças sejam aquelas que envolvem o corpo e o movimento. O corpo das crianças pede espaço e atenção e não apenas controle, silêncio e imobilidade.

Segui perguntando: *Se vocês pudessem mandar no mundo, teria escola?* Nesse momento uma menina menor, que estava perto do grupo falou: “*Se eu fosse Jesus, não ia ter escola nenhuma!*” Todos se voltaram contra ela, já dizendo “*ah, tu queres ser burra então? Como é que tu vais ser alguém na vida?*”

Como as contradições apareciam e as crianças estavam falantes e envolvidas com a proposta, propus que fôssemos para o campo da imaginação. Levei folha A3, lápis de escrever e canetinhas coloridas para desenharem o que elas achavam que seria *uma escola dos sonhos*. O primeiro movimento das crianças foi se impressionar com o tamanho do papel e com o fato de que disponibilizava material novo para elas. Novamente aparecia a noção de credibilidade. Destaco que esse foi um momento de profunda e intensa entrega tanto deles quanto minha. Essa foi uma tarde marcante. O envolvimento do grupo foi surpreendente. As crianças não queriam sair para lanche. Somente foram quando eu afirmei que continuaríamos depois do lanche com a atividade. Passamos toda a tarde juntos falando, ouvindo, nos aproximando. Não houve *indisciplina*. Houve entrega na atividade, respeito e acolhimento ao que faziam ou diziam sem julgamento entre o certo e o errado.

Para as crianças a escola dos sonhos, embora cheia de grades, portões enormes e fechados, seria colorida. Teria dormitório, vestiário e armários. Segundo elas não teria “*telha quebrada*”. Para uma das crianças seria “*igual ao Múltipla Escolha*”, da série-novela Malhação, que é apresentada final de tarde pela Rede Globo de televisão. Esta telenovela tem como âncora uma escola de ensino médio, onde acontecem várias tramas com adolescentes. Embora não pretenda aqui analisar este programa, destaco que traz modelos bastante estereotipados de uma adolescência de classe média-alta, às voltas com temas recorrentes como sexo, gravidez e conflitos familiares. Insisto no ponto que todos esses conteúdos estão presos a estereótipos do tipo: o *bonzinho* só se dará bem no último capítulo e o *mal* triunfará em todas as suas ações. Essa novela anuncia e afirma o que, para esse segmento da mídia, seriam as tendências comportamentais da adolescência.

Depois da fala sobre o Múltipla Escolha, várias crianças se inspiraram nesse modelo, pois todos conheciam e assistiam a novela.

Outra criança falou que queria “*uma escola dos sonhos para todos*”. E outra menina, queria “*uma escola rosa*”, especialmente para ser uma escola onde as meninas fossem respeitadas pelos meninos. Desenhou sua escola ideal como “*uma escola particular, uma escola pra rico*”.

A profundidade de nossas conversas e dos dados que as crianças trouxeram sobre a escola confirmou o quanto as crianças não estão alheias ao que passa em suas vidas. O quanto elas aceitam os discursos, mas se rebelam. O quanto, ao seu modo, são transgressoras. A partir das falas das crianças é possível ver ainda o preconceito e o descaso político que sofre a escola pública, o que legitima, por sua vez, o discurso que a escola boa é a particular.

Infelizmente nem sempre a escola percebe na infância e na juventude uma fonte de parceria, uma possibilidade para negociar sentidos e resignificar suas práticas. Uma frase como “*uma escola particular, uma escola pra rico*”, revela o quanto essas crianças já sentem na pele o preconceito de classe, racial e cultural estabelecido pela sociedade sobre as crianças oriundas das classes populares. Uma massa majoritária tratada como exceção, como fonte da violência e do mal a ser corrigido, especialmente, pela instituição escolar.

As crianças legitimam a escola. Elas não entendem a escola, não por ingenuidade, mas pela distância entre os sentidos de suas vidas e o que a escola projeta unilateralmente como destino para essas vidas. Destino que na maioria das vezes não corresponde à realidade de vida ou projeções feitas por essas crianças, adolescentes e jovens. As crianças se rebelam contra a escola, zoam com ela. Não por *falta de disciplina*, mas para denunciar que este sistema - por tantos autores estudado e denunciado - precisa ser transformado.

Miguel Arroyo (2007) faz uma belíssima e profunda reflexão no livro *Imagens quebradas*. Nesta publicação expõe suas reflexões a partir de encontros com coletivos de professores/as ao discutirem a infância, a adolescência e a juventude.

Ele nos relembra o quanto naturalizamos a função da escola e o quanto, como profissionais da educação, nos conformamos e aceitamos como definitiva uma realidade que não nos poupa regras e discursos. Afirma que pouco refletimos, apenas executamos discursos morais e preconceituosos que mantêm a ordem disciplinadora. Por conta disto, entramos em conflito com uma infância que *não é mais a mesma*, que nos assusta e que parece em crise.

Naturalizamos como verdade indiscutível um modelo de escola instituído sobre regras e paradigmas que, cada vez mais, parece se distanciar das pessoas. Observar a história torna-se importante para rememorar, por exemplo, o discurso que explica porque a infância e a adolescência são separadas no tempo escolar, porque o ensino é segmentado em séries e os conteúdos são hierarquizados de (...) *acordo com uma lógica temporal estruturante. A divisão do dia em horários vai se sofisticando até a divisão dos conteúdos em bimestres, semestre, anos letivos*. (ARROYO, 2007, p.197) Precisamos voltar no tempo 464 anos para, num texto do ano de 1540, nos vermos num espelho da história. Constatarmos, mesmo depois de séculos a

sua atualidade, como ele nos cabe e nos orienta ainda hoje como se fosse, para alguns, até vanguardista.

Até o momento não tivemos qualquer preocupação quanto à ordem mais conveniente dos conteúdos a serem ministrados e misturamos e confundimos tudo. Estes hábitos viciados serão banidos da nova escola, na qual requerer-se-á um método [...] mais apropriado aos diversos graus de desenvolvimento da criança e à natureza das matérias que ela deve estudar[...]. A escola se dividirá em classes de acordo com a idade e o desenvolvimento dos alunos. O ensino das crianças pequenas será diferente daquele dos adolescentes e ambos terão seu início, sua marcha progressiva e seu final [...]. Chegando à escola ao redor dos cinco ou seis anos de idade, o aluno nela permanece até os quinze anos, percorrendo um grau por ano [...].(PETITAT, 1994, p.79 apud: ARROYO, 2007 p.197)⁵⁵

Poderíamos pensar que essa medida seria adequada por ter sido pensada a partir das diferenças e especificidades das idades. Ou ainda, como consequência, às necessidades da escola de se adequar aos tempos humanos. Mas a sequência do texto nos surpreende desvelando outro motivo:

[...] neste momento reina nas escolas uma grande desordem e como a audácia dos estudantes menospreza a autoridade dos mestres e o bom andamento dos trabalhos, sou da opinião que se deve agrupar em classes os alunos grandes e sujeitá-los a um maior respeito pelos professores e a uma maior docilidade em tudo que se refere aos estudos [...] Deve-se ter uma lista com os nomes dos alunos e proceder a uma chamada na abertura das aulas.” [...]. (PETITAT, 1994, p.79 apud: ARROYO, 2007, p.198)

Torna-se interessante perceber a atualidade de uma crise que dura mais de quatrocentos anos. Uma crise denunciada, sobretudo na/da instituição escolar, mas que tem como foco apenas a correção de um problema. Problema este tratado como desvio da ordem que, por sua vez é inabalável e inquestionável.

O problema é projetado como exterioridade, está fora, está no outro: na infância, na adolescência, na juventude, enfim, naqueles que ainda não fazem parte do mundo dos adultos. Naqueles que apenas se preparam para o futuro, que estão e são passagem de um tempo. Que carregam como herança a sua categorização, a sua definição, a sua idealização e, por fim, a necessidade da sua sujeição.

O que foi determinante na configuração do sistema escolar ao longo destes séculos foi a visão ou as representações de infância, adolescência, juventude e sua relação com os adultos, com a sua autoridade, seu poder. Formar um protótipo de criança, adolescente e jovem será a motivação determinante na organização dos tempos escolares. (ARROYO, 2007, p.199)

Embora a educação venha de uma longa crise, poderíamos afirmar que o debate sobre ela é uma marca da nossa época. Nunca se falou tanto sobre a perda do controle e do poder

⁵⁵ Petitat, André. *Produção da escola, produção da sociedade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994

sobre crianças e jovens. A educação está em crise. A escola é alvo das críticas e ao mesmo tempo lhe é imputada a tarefa, como se fosse a única responsável, de corrigir o que está *errado*. É dada à escola a tarefa de resolver o problema da crise e da violência da sociedade. Instituições sociais, como algumas ONGs, são criadas para suprir as supostas faltas que a escola deixaria. Caberia a elas levar ao povo arte, cultura, e também a educação. O fato é que, mesmo estes modelos que criticam a escola, ou têm como objetivo suprir as suas faltas, muitas vezes continuam reproduzindo o modelo escolar.

Infância e escola são focos e referências para muitos debates. Infelizmente esses movimentos que trouxeram avanços tanto ao debate sobre as infâncias como outras possibilidades de escola, trouxeram também, em alguns casos a polarização. Substituímos uma imagem de infância romantizada, ingênua e feliz, por outra tratada como *a fonte de todo o mal*. A infância que não reconhecemos, pois a achamos violenta e nos ameaça. Uma infância que assume marcas que são por nós definidas como dos adultos. Neste sentido, ficamos sem saber o que fazer quando, por exemplo, na escola não encontramos a infância idealizada. (ARROYO, 2007)

As críticas ao modelo de escola moderno não são novas nem originais, mas infelizmente elas ainda são necessárias para fortalecer a necessidade de um novo modelo, de uma nova forma a ser instituída. Acredito que o projeto de um novo modelo poderia e deveria começar na escola pública, desde a escola fundamental ao ensino superior.

Construir uma narrativa com a infância me confirma a hipótese que as crianças precisam ser ouvidas. Isso não significa inverter o processo para acatar o que elas dizem, transformando isso numa nova verdade. Precisamos aprender a ouvi-las nas entrelinhas, ouvir seus corpos, ouvi-las na *zoação*, ouvi-las na cumplicidade. Precisamos pensar sobre as condições criadas para que possam se expressar.

Escutar significa precisar da contribuição do outro. Não basta haver interesse, motivação, convicção de que seja uma boa técnica para envolver as crianças; é preciso sentir, sincera e urgentemente, essa necessidade. [...] (TONUCCI, 2005)

Poderíamos dizer que as crianças com seus corpos-memórias⁵⁶ passam pela escola e durante séculos vivem rotinas parecidas:

Uma caixa de lápis de cor. As normas curriculares oficiais. Aquele banco escolar. O caminho da escola. O prédio. Um professor ou uma professora, claro. Mais professores e mais professoras. Um livro didático. O recreio,

⁵⁶ Uso essa expressão para assinalar a idéia que os aprendizados vividos na escola não são escritos apenas nos cadernos, mas também nosso corpo também pode trazer marcas, concretas e subjetivas, do que é vivido nesta instituição.

principalmente o recreio. Treze de setembro de mil e novecentos e sessenta e dois, nove horas e cinco minutos da manhã. A paixão do verão de quarenta e dois. A prova e o exame. E a cola, sem dúvida. O feriado. E sobretudo as férias. A chatice daquela matéria e daquele professor. Ou de todos. O tédio generalizado. A educação física. E o futebol. Tudo o que se faz as escondidas (o verdadeiro currículo oculto?). Os segredos. As cliques e as claque. A reprovação. O primeiro lugar, talvez. Os boletins, as notas, os pareceres descritivos. Os conselhos de classe. Os corredores. E, sobretudo, o que se passa e o que se diz nos corredores. E eu no meio de tudo isso. A merenda. A pasta. A mochila. Cadernos. Lápis, borracha, régua. As aulas de biologia. As aulas de matemática. As aulas de português. As aulas todas! O Hino Nacional. O dia da bandeira. A marcha do sete de setembro. A aula de religião. Os atos sexuais. As fantasias também. Os coleguinhas todos! E o amigo inseparável e a amiga do coração. A ascensão de um presidente. A queda de um presidente. Os exercícios de matemática. Os números relativos e as equações. As proporções e as percentagens. As redações de português. As datas e os personagens da história pátria. As partes do corpo humano. O substantivos abstratos. E as línguas todas que não aprendemos. As conversas laterais durante as aulas. O castigos. As humilhações. Os medos. As alegrias também. Aquela paixão de professora. Aquela paixão por aquela professora. (TADEU, 2002 p. 55)

A me ver no meu encontro com a infância pude perceber que a disposição para esse encontro pode ser reveladora. Além das nossas memórias revisitadas, ele pode ainda nos trazer a reflexão sobre esse tempo e sobre a educação. Como diz Tadeu (2002), *‘Encontro’ é a palavra-chave. É só no encontro que um corpo se define*. A escola pode, sem dúvida, ser o lugar das crianças, desde que se pense a partir desta possibilidade do encontro.

Talvez, inaugurando a possibilidade do encontro no interior da escola, possamos superar a herança de uma crise secular. Poderíamos nos aproximar de uma escola dos sonhos: sem idealizações e sem tantos roteiros determinados.



Fig.: 16 - A escola dos meus sonhos – desenhos produzido pelas crianças



Fig.: 17 - A escola dos meus sonhos – desenhos produzidos pelas crianças



Fig.: 18 - Faz de conta... (Foto feita por uma criança da Oficina de história)

3.3. Cenários possíveis para a escola

Minha intenção neste texto foi trazer à tona algumas perspectivas que sinalizam outros cenários para a escola na contemporaneidade. Os caminhos percorridos na busca de uma nova escola são muitos. São pesquisas, debates, professores e professoras engajados na busca pela escola diferente. Estudiosos e estudiosas que nos desafiam a novos olhares.

A multiplicidade desses caminhos às vezes assusta, no entanto pode ser também uma forma de convite. Os caminhos podem ser do tédio. Caminhos estes já bem conhecidos. Eles podem ser do *talvez*, embora as performances institucionais nos peçam muitas certezas. Quando as verdades são quebradas abre-se lugar para a dúvida e a pergunta, o lugar para o *talvez* como hipótese às afirmações lineares.

o pensamento do talvez envolve talvez o único pensamento possível do acontecimento. E não há categoria mais justa para o porvir do que a do talvez. Tal pensamento conjuga o acontecimento, o porvir e o talvez para abrir-se à vinda daquele que vem, isto é, necessariamente sob o regime de um possível cuja a possibilitação deve triunfar sobre o impossível. Pois um possível que fosse somente possível (não impossível), um porvir seguro e certamente possível, de antemão acessível, seria um mal possível, um possível sem porvir. Seria um programa ou uma causalidade, um desenvolvimento, um desdobrar-se sem acontecimento.” (DERRIDA Apud LARROSA: 2001,287).

Os caminhos podem ser do risível. Nesta perspectiva poderíamos nos perguntar sobre o que pode nos convidar a rir? Rir pelo prazer da boa resposta? Rir da mesmidade que atormenta nossos gestos cotidianos? Da repetição incessante dos *olá, como vai?* Talvez, rir porque o riso ilumina a coragem de olhar para dentro, para os tantos outros que nos habitam, mas que já nos habituamos, logo, pouco conseguimos estranhar. Ainda é mais fácil rir do outro, não o que me habita, mas o que me espelha. Mas, ainda assim, invisto no riso como caminho.

Ao olhar para a Educação, a escola e a infância com tantos *poréns*, com tanta repetição, como resistência e demora, sinto-me desafiada a trazer à tona outros cenários. Trazer ao palco tantas pessoas e tantos nomes que se dedicaram a propor novos paradigmas, que sugere e narram seus exemplos de experiências bem sucedidas, caminhos achados em *florestas* tão densas e tão tensas como as temáticas aqui debatidas.

Escolhi alguns autores para dar pistas. Que fundamentados ainda em outros constroem redes teóricas que alimentam nossa necessidade de pensar uma escola possível. Autores que me desafiam a seguir pensando, a seguir tramando novos tecidos. Que me desafiam a pensar sob diferentes pontos de vista.

Referencio-me em Tomaz Tadeu ao perceber em vários momentos de sua obra discussões sobre o currículo. Num destes textos, tomando como base Spinoza e Deleuze, discute a *Arte do encontro*. Neste sentido o autor desacostuma-se com o padrão para *desterritorializar o lugar* da pedagogia e da escola presa às verdades. Ele aponta mundos *co-possíveis*. Sugere como necessário parar de pensar os sujeitos como acabados, as coisas a partir das essências, para pensar como elas se conjugam, como se combinam e como se compõem. *E depois ver o que resulta dessas combinações, dessas composições, dessas conjugações*. (TADEU, 2002 p.53)

Pensar um agenciamento, como no caso da escola, a partir de Spinoza, reverbera o pensamento de um plano de imanência. *O pensamento não se separa da vida*, não se trata de defini-la, controlá-la, mas de inventá-la.

Segundo Tadeu (2002) o agenciamento não é dado *apenas como reunião ou o ajuntamento de corpos, mas o que acontece aos corpos quando eles se reúnem ou se juntam, sempre sob o ponto de vista de seu movimento e seus mútuos afectos. Não se trata apenas de uma questão de soma, mas de encontro ou de composição*. (TADEU, 2002, p. 56)

O currículo é entendido pelo autor como espaço e dobra para perceber o que acontece, não mais sobre, mas *entre* o que se poderia chamar de planos. *Criar afectos e perceptos que, como as obras e arte, sejam como experiências de eternidade. Porque tem a imanência de uma vida, um currículo assim jamais deixa o solo. Mas ele se torna leve*. (TADEU, 2002, p.56)

Outra perspectiva é a de Tonucci (2005). Ele transforma em livro sua experiência de dar voz às crianças no projeto *A cidade das crianças*, em parceria com escolas de algumas localidades italianas. Fundamentado nas teorias que discutem as culturas da infância, foram constituídos conselhos infantis. Eles participam, opinam e interferem no planejamento urbano das cidades envolvidas sobre as seguintes questões: a tutela da infância, sobre o espaço, o interesse e a presença das crianças nas instituições.

Afirma o autor

[...] não se tratava, portanto, de um compromisso maior no sentido de aumentar os recursos e os serviços destinados à infância, mas em função de uma cidade diferente e melhor para todos, de modo que inclusive as crianças pudessem viver uma experiência de cidadania autônoma e participante. (TONUCCI, 2005, p.215)

A partir da experiência deste projeto fica exposto o quanto precisamos escutar e o quanto as crianças têm a nos dizer. Precisamos acreditar nisso e criar as condições para que o diálogo se estabeleça.

Arroyo (2007) assume-se narrando suas reflexões sobre as imagens quebradas da infância, a ética, o tempo, os convívios reinventados, as escolas e os professores/as. Em suas narrativas problematiza a quebra da imagem de criança idealizada, a construção da imagem da criança como fonte do mal, da violência e como perigo. Esta infância é especialmente protagonizada pela criança da periferia. Aponta, a partir daí para o que ele chama de uma *decepção fecunda*.

Seu texto tece, a partir de suas perguntas e do seu trabalho com coletivos de professores de diversas instituições, a oportunidade ímpar de nos agarrarmos a esse momento de dúvidas e incertezas. Não para ficarmos lamentando o paraíso perdido, mas como uma tensão fecunda que cultiva a esperança de um novo reencontro, especialmente entre docência e educandos.

Ainda para este autor, estes seriam ares de mudanças que nos permitiriam ver as crianças, *nem anjos, nem capetas, mas seres humanos em complexas trajetórias existenciais*. (ARROYO, 2007, p.14)

Embora a infância como espelho aos professores seja algo que assusta, ela também desvela preconceitos e insiste em pedir um espaço para o diálogo. Tudo isso aponta para um olhar esperançoso.

Há mais um motivo para a esperança: os alunos, as alunas ocuparam as escolas, se instalaram como legítimos habitantes, ocuparam os espaços e hoje suas condutas, até agressivas, desconcertantes, são os detalhes que interrogam o conjunto. (ARROYO, 2007, p. 51)

Numa escola possível, partindo da análise de Arroyo

Começamos a ver-nos e a ver os educandos como novos personagens, com suas paixões, medos, esperanças e frustrações. Novas imagens, novos sujeitos que começam a falar, sem medo de falar suas linguagens. Os mestres também mudaram e falam outras linguagens. Sem medo de revelar-lhes seus medos, frustrações e esperanças. Só assim será possível reinventar entendimentos e convívios de personagens reais. (ARROYO, 2007, p. 50)

O fato é que não podemos mais protelar e deixar passar a chance de refletir sobre a nossa resistência, como educadores/as, em aceitar que os alunos não são mais os mesmos. Esse não precisa ser um problema, pode ser um impulso para a mudança, um dado novo que

nos impulsiona a frente. O imprevisível ainda nos assusta, mas ele pode ser a base para construirmos uma escola diferente.

Monica Fantin (2008), a partir de seus estudos em Mídia-educação aponta para a necessidade de reorganização curricular dos cursos de licenciatura. Uma nova escola pede que os novos professores/as em formação tenham clareza e ousadia para entrar em sala de aula.

A autora discute como possibilidade de redimensionamento da escola a implementação do que ela chama *Escola Estação Cultura*

A idéia da Escola Estação Cultura – que entende que a escola representa um lugar de encontro e passagem, por onde circulam pessoas de diversas gerações, que transitam pelos mais diferentes caminhos da cultura – foi inspirada na experiência do projeto Estação Memória. [...]

Assim, a Escola Estação Cultura, a exemplo da Estação Memória, seria marcada pela dupla função de instituição de ensino e também de acesso e criação de cultura, valorizando a polifonia das diferentes manifestações escolares e artísticas da comunidade, a memória, as histórias e a atualização no acesso aos bens culturais. Sendo os encontros entre as gerações prte da metodologia do projeto Estação Memória, a Escola Estação Cultura também propiciaria outros tipos de encontros, para além do encontro pedagógico convencional da sala e aula, abrindo-se para perspectivas mais plurais no campo da mídia-cultura. (FANTIN; GIRARDELLO, 2008, p. 160-161)

Esta perspectiva me permite pensar o acolhimento do movimento das crianças, das comunidades e da vida, constituindo um novo corpo dentro e em relação com a escola. Uma possibilidade que fala de reconhecimento de diferentes linguagens dentro da escola. Estas linguagens não precisam se pautar e constituir apenas pela hierarquização mas se cruzam em linhas, sinuosas, valentes e persistentes.

Uma escola que se pense por este caminho pulsa pela *imaginação, reflexão e criação*. Dá asas ao possível pelo caminho e investimento no impossível.

Esses são apenas alguns, dos muitos exemplos possíveis, de idéias e vivências que afetam a escola. De autores/as que se implicam, como muitos outros, em buscar uma escola diferente, no sentido de redimensionar o seu fazer, e, sobretudo sua relação com os educandos. Crianças, adolescentes e jovens que a legitimam como um lugar da infância, por exemplo, mas que não acham ali um motivo para ficar. Esses exemplos são linhas que se tocam, que se aproximam e se afastam. Linhas que se cruzam para sinalizar outra escola possível.

Olho para essas linhas como o currículo renegociado e redefinido pelo encontro. A legitimação do espaço da fala e da escuta numa interlocução na qual as crianças realmente sejam ouvidas. Investindo na *decepção fecunda* com este tempo para resignificar o sentido de estar numa sala de aula no lugar de professor/a. Tudo isso numa escola que abre espaço para a cultura no reconhecimento das diferentes linguagens existentes entre professores/as e alu-

nos/as, aceitando a imaginação, a reflexão e a criação como possibilidades. Talvez desta forma poderíamos pensar em mudanças.

Não é objetivo deste trabalho apontar uma única saída. Assumir, como já foi dito antes, uma nova verdade. Inspiro-me nesses exemplos de escolas possíveis para pensar na pluralidade e na multiplicidade. A escola universal, única e igual para todos foi uma idealização que não deu certo e muitos já partiram por outros caminhos.

De nada adiantaria criar uma nova metanarrativa. Talvez esta seja a possibilidade de ouro de pensarmos muitas formas de escola. Escolas singulares, múltiplas e acolhedoras de novos ventos.

Aprendi com a experiência educativa de um projeto sem intenção de ensino formal, que a escola regular precisa se abrir em diferentes direções. Aprendi ainda, que essa abertura não determina sua falência ou extermínio, como temos tanto medo, mas a reconfigura como um lugar que repensa sua trajetória e se implica com seus alunos/as e professores/as.

Sair do lugar é inaugurar um novo tempo mais imprevisível. Também mais rigoroso com o riso e o afeto. Insisto em acreditar na escola como espaço de acolhimento, não sob a premissa da aceitação, mas pela radicalização no sentido da singularização das diferenças.



Fig.: 19 – Estrela. Foto idealizada por uma criança e executada pela pesquisadora

3.4. As crianças experimentam a novidade

Culpa e felicidade manifestam-se na vida das crianças com mais pureza do que mais tarde, pois todas as manifestações da vida infantil não pretendem outra coisa senão conservar em si sentimentos essenciais.

Walter Benjamin

Foram muitas as reflexões que esta pesquisa me proporcionou. Muitas delas já compartilhadas e até repetidas no texto desta dissertação. Gostaria agora de enfatizar o sentido do termo *crianças-fotógrafas* a partir do que li como as novidades vividas pelas crianças. A essas novidades agrego a dimensão que a fotografia ganhou no percurso do estudo de campo. De várias formas já indiquei a fotografia como um instrumento valioso nesta aproximação com a infância. Gostaria de destacar aqui o quanto ela foi mediadora na relação das crianças com o seu cotidiano. Como a fotografia foi precursora deste lugar nomeado de *empoderamento* da infância. Os catorze meses de campo confirmaram o quanto a fotografia não significa apenas um instrumento para a comprovação de uma verdade ou uma forma de ver o mundo à distância. A fotografia foi ponte, nesta pesquisa, para perceber o mundo e entrar em contato com ele. Foi suporte para que a imaginação *fixasse*⁵⁷ suas imagens poéticas. A fotografia foi instigadora da possibilidade de pulsar no mundo de outro modo, como no caso das crianças que se viam sujeitos no ato de fotografar. Pensá-la assim não significa dar a ela uma *aura* de pureza, tampouco, constituir isso como um modelo a ser seguido, mas defender que ela pode ser um instrumento metodológico a favor do afecto, no sentido já exposto, de nos afetarmos pelas pessoas e circunstâncias com as quais convivemos.

Neste sentido, a partir das imagens poéticas produzidas pelas crianças no decorrer da oficina, posso dizer que a fotografia foi inspiradora para uma aproximação, neste texto, com a literatura. Pensar e localizar a experimentação da novidade para as crianças que participaram desta pesquisa significou, antes de tudo, uma volta à memória. Este exercício que fazemos, diante da infância, de buscarmos no passado lembranças do que vivemos como um tempo perdido. Localizei no resgate das lembranças da infância, que não quero aqui creditar como românticas ou nostálgicas, a possibilidade de olhar para o presente de outro modo.

Vários autores escreveram sobre suas infâncias. Relatos das memórias da infância que constituem uma imagem. Relatos que podem nos conduzir por fios imaginários às suas tramas cheias de vida, perplexidades, novidades diante do mundo e na relação. A partir destes textos

⁵⁷ Este é um termo bastante usado na fotografia no sentido de fixar a imagem.

destaco os relatos das crianças da pesquisa para falar do que constituía uma novidade para elas.

Pablo Neruda (2002), por exemplo, ao falar de sua infância leva-nos a uma história de pessoas, plantas, bosques, pássaros e águas. Seu texto nos conta que aos dez anos já era poeta. Não escrevia versos, mas se encantava e se perdia em sua curiosidade sobre os insetos, suas explorações do mundo natural. Aos poucos suas aventuras passaram a ser vividas com a leitura.

Que soledad la de un pequeño niño poeta, vestido de negro, en La frontera espaciosa y terrible. Lá vida y los libros poco a poco me van dejando entre ver misterios abrumadores. [...]
Por todas las esquinas de la tierra se entra en el conocimiento. Para uno es un manual de geometría La revelación, para otros lãs líneas de un poema. (NERUDA, 2002, p.20)

Para Neruda (2002), na sua infância operária a sua poesia era tudo. Era o estranhamento curioso diante da vida, de suas paixões, de suas venturas e desventuras. Sua infância foi a descoberta da possibilidade de mergulhar na vida.

Sara (RIBES, 2008), uma das mulheres da Chico, no livro que conta sobre suas histórias de vida, fala de uma infância pesada, um dilema entre a vida e a morte, um lugar de intensidade, de luta e de escolhas.

Quando eu era pequena, era muito doente, Minha mãe disse que eu vivia mais no hospital do que em casa. Morava mais com a minha irmã e o meu irmão porque a mãe era uma pessoa muito trabalhadeira, fazia faxina direto, quase não tinha tempo pra mim, daí eu vivia na mão de estranho. Sei que quando eu nasci, fiquei internada no hospital por cinco anos ao todo, cresci no hospital. Já nasci com glicose baixa, tenho problemas de hipoglicemia. Uma vez no Hospital, quando eu era bem pequena, eles mandaram minha mãe me levar para morrer em casa, no Bairro do Guarujá, em Lages. Então vendo o desespero da minha mãe comigo no colo, uma mulher se aproximou e falou para minha mãe me levar em sua casa, que Deus ia ajudar. Só que era para pra mãe ir numa casa e a mãe foi em outra, ficou atrapalhada com os endereços. Era a casa de uma benzedeira, lá em Lages tem muito disso. Quando finalmente a mãe achou o endereço, tinha muita gente esperando, muitas mães com filhos. Foi só a mãe chegar na porta e a benzedeira mandou entrar porque eu tava mais em perigo. Eu não mamava, não comia, era bem magrinha, feinha. A mãe disse que eu era tão feia! Era só pelezinha e osso, passava o tempo no hospital, eu não comia nada. Naquele dia, enquanto a mulher orava, eu ia e voltava... ia e voltava. Quase morri mesmo! Mas a fé dela e até o tempo que passei no hospital, fez efeito, aí eu voltei, me reanimei. É a mãe lutou muito comigo. Consegui caminhar com três anos de idade. O desenvolvimento da língua foi com sete anos, tudo tava muito atrasado. Quando entrei pra escola, acabei ficando na quarta série por três anos, por causa da dificuldade em falar, da mentalidade, uma mentalidade fraca. (RIBES, 2008, p. 25-26)

Manoel de Barros (Apud, KOHAN, 2007), poeta, inaugura uma temporalidade do absurdo ao escrever *Memórias inventadas: Infância*. Junta a contradição entre as palavras. Escolhe palavras que se negam. Kohan (2007) se refere às *Memórias inventadas* como oxímoro, por tratar de dois termos que se negam. Provoca-nos a perceber na tensão da contradição entre dois extremos o ponto que pode nos impulsionar a pensar e a perceber o sentido de pensar algo não pensado.

Como mostram os textos dos autores escolhidos, a infância deixa marcas. A literatura corporifica estas marcas. Elas não são, necessariamente, lamento pelo tempo perdido, mas constituem um campo poético da lembrança. Transito entre a poesia, as memórias e a infância. Volto às crianças da Casa Chico Mendes e ponho-me a pensar sobre as novidades vividas por esta infância. Entendo que foram novidades que se fizeram na intensidade de viver o novo em relação com o conhecido.

Para as crianças que participaram desta pesquisa, a Casa, a escola e o grupo eram o conhecido. No entanto quanto mais se imbuíam do papel de fotógrafas, mais se viam no desbravamento do novo. Parecia-me que era novo o olhar para as coisas, para elas mesmas através das lentes. Era novo estar no lugar conhecido e não ser estudante, não ser apenas criança, ser uma *criança-fotógrafa*.

Estas crianças que, por vezes, vivem o presente na concretude da falta que a vida opera. Viveram o novo como dúvida. Como alguém lhes dava câmeras? Elas seriam capazes? Por quê eu queria ouvir suas histórias?

A infância da novidade parecia querer viver cada momento como único, cada dia na sua intensidade aguda. Cada olhar como um novo jeito de ver mundo. Cada encontro um começo.

No livro *Ética* de Spinoza, traduzido por Tadeu (2008), ele afirma que *a glória é uma alegria acompanhada da idéia de alguma ação nossa que imaginamos ser elogiada pelos outros* (TADEU, 2008, p.251). Sentirem-se apoiadas e capazes me pareceu que foi, para essas crianças, revelador. Talvez um momento desta glória que fala Tadeu (2008). Era como se viassem um *estar* no mundo dado pela experiência do presente.

No lado oposto da glória está o rebaixamento. *O rebaixamento consiste em fazer de si mesmo, por tristeza, uma estimativa abaixo da justa*. (TADEU, 2008, p.251). Não seria a este rebaixamento que levamos as crianças todas às vezes que consideramos a infância como algo menor ou como incapaz? Será que a novidade para estas crianças não estava no sentimento de

se sentirem ouvidas? *Vamos lá em casa para eu mostrar pra minha mãe que é verdade, que a gente tá fotografando...*⁵⁸

A infância da novidade foi essa onde, pra mim, a cronologia e o atemporal se encontraram e se tocaram. Foi o lugar marcado pela imprevisibilidade, onde quem quer ter um *castelo*,⁵⁹ se lança a desbravar o mundo dentro e fora da fortaleza.

A infância da novidade foi essa do encontro que privilegiou o afeto: as alegrias, as tristezas, o amor, o ódio, a vida e a morte. Foi uma infância singular que me colocou a pensar sobre o devir.

O devir-criança é o encontro entre um adulto e uma criança – o artigo indefinido não marca a ausência de determinação, mas a singularidade de um encontro não-particular nem universal [...] O devir criança é uma forma de encontro que marca uma linha de fuga a transitar, aberta, intensa.” (KOAN, 2007, p. 95-96)

Acompanhei um grupo de crianças que viveu a novidade de ver-se *empoderada*. Inaugurou uma linha de fuga pautada no *afecto* e na imagem. Crianças que não viam vantagens em ser criança, queriam logo entrar no mundo dos adultos para ter o passaporte para viver a vida.

Talvez tenhamos conseguido, através desta oficina de fotografia, compor algumas lembranças. Importa que aceitamos a experiência do vivido.

⁵⁸ Fala de uma criança numa saída pela comunidade.

⁵⁹ Fala de uma criança já relatada anteriormente.



Fig. : 20 – Brincadeira de casinha - Oficina de histórias (Foto feita por uma criança)

IV – Zoom: novas cenas, outros repertórios

O sujeito da apropriação é aquele que devora tudo que encontra, convertendo-o em algo à sua medida. Mas o sujeito da experiência é aquele que sabe enfrentar o outro enquanto que o outro e está disposto a perder o pé e a se deixar tombar e arrastar por aquele que lhe vai ao encontro: o sujeito da experiência está disposto a se transformar numa direção desconhecida.

Jorge Larrosa

Neste Capítulo tentei dar corpo, através de alguns relatos do campo e das reflexões que eles me provocaram, ao desdobramento da Oficina de Fotografia em Oficina de Histórias. Ela aconteceu no segundo semestre de 2008. Durante o percurso inicial da pesquisa, fotografia e imaginação foram aliadas. Pude acompanhar as crianças imaginando histórias a partir de fotos. Imaginar cenas para compor uma imagem, no momento da captação. Imaginar a escola dos sonhos e desenhá-la depois de fotografar aquela que se põe como realidade. Enfim, a imaginação, a infância e a fotografia andaram juntas. Foi a partir desta percepção que resolvi investir neste texto para finalizar esta dissertação. Acredito na imaginação como indispensável aos processos formativos.

Início, então, com algumas cenas vividas na Casa Chico Mendes. Normalmente quando eu estava com as crianças na Casa, conversando sobre o material fotografado ou outras temáticas, as demais crianças se aproximavam e pediam para participar. Elas também queriam opinar.

Numa dessas vezes, quando as crianças que estavam no grupo que eu acompanhava já haviam terminado de desenhar, liberei o material para as outras crianças também desenharem. Estávamos em volta de uma mesa conversando quando perguntei se elas queriam ouvir uma história enquanto desenhavam. Como aceitaram comecei a contar a história do *Macaco e a velha*, uma história mais engraçada. A cena que se constituiu foi de um silêncio absoluto. Os olhos viajavam e o tempo parecia suspenso no ar. Esta tarde foi num dia de oficina em julho.

Na volta das férias, em agosto, depois de algumas conversas com a professora de Artes, pensei em trabalhar com algumas histórias, ampliando a oficina para outras crianças que quisessem. Neste momento já havíamos finalizado o trabalho direto com a produção fotográfica. Uma das razões objetivas que me levou a esta iniciativa, além de outras já mencionadas, foi a constatação do pouco contato com as histórias publicadas em livros. Percebia que a biblioteca da Casa era pouco procurada como espaço para a leitura.

Confiante na idéia de que as crianças transgridem pela imaginação, pela sua força criadora, via-me curiosa sobre o universo imaginativo dessas crianças. Como não tinham na leitura nem uma aliada, nem uma referência, como faziam? Nesse momento de passagem entre a fotografia e as histórias, levei vários panos para costurarmos o que chamei de *Tenda das Histórias*. As crianças logo se envolveram e o grupo cresceu. Organizar o espaço para a história envolvia a todos. Numa das vezes escureci a sala. Depois desse dia essa virou quase uma regra. Normalmente pediam que a sala ficasse escura, brincavam com o medo e a surpresa do que podia acontecer.

No início o interesse era por histórias de terror, histórias de assustar. Levei alguns contos do folclore brasileiro, como Mula sem cabeça, Curupira e Boitatá. Eram histórias simples, mas que aguçavam muito a imaginação. As crianças se posicionavam querendo mais. Numa das vezes com a tenda montada, todos encolhidos embaixo dela, vela acesa como única fonte de luz, fizemos uma contação coletiva com muitas histórias de assustar. Eram histórias que eu havia levado e histórias que elas também sabiam. O grupo estava numeroso neste dia.

Foi um momento ímpar. As histórias contadas pelas crianças e adolescentes que estavam ali misturavam realidade e fantasia. Em momentos como esses, percebia e mergulhava mais no universo das crianças. Nesse tempo também aumentou meu vínculo. Quando chegava na Casa era recebida com a pergunta: “*que história tu trouxe hoje?*”

Em outro momento levei o livro *Zoom* de Istvan Banyai (1995). As ilustrações desse livro lembram uma super lente de uma câmera fotográfica que aos poucos vai se afastando e nos mostrando uma cena cada vez mais completa e complexa. Neste dia comecei falando que contaria uma história diferente, pois ela não precisava de fala. Inicialmente as crianças ficaram contrariadas. Como assim? Elas manifestavam que não queriam essa história. No entanto bastou abrir o livro para a imersão nas imagens acontecer. Quando acabei de mostrá-lo, fizemos outras experimentações vendo a história sob outros ângulos, do fim para o começo, por exemplo. Esta perspectiva de uma história poder começar pelo final trouxe um elemento inusitado ao encontro.

Seguimos nossos encontros sempre acompanhados pela *Tenda das histórias*. Ela ia se transformando. Ao final do ano este pano que serviu de *tenda*, ouviu nossas histórias, risos, suspenses e nos protegeu para imaginar o possível e o impossível, recebeu as marcas de cada um/a. Desenhamos nele personagens e figuras que nos habitaram enquanto o mundo das histórias crescia a nossa volta.

Volto ao tema da experiência para aproximá-la da imaginação. Uma das consequências *da perda da experiência* (BENJAMIN, 1994) foi a exclusão da imaginação dos limites dela. *Uma vez que imaginação, desejo e paixão estão estreitamente relacionados, cindir a imaginação e experiência é colocar de um lado o desejo e a paixão e do outro a necessidade.* (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 146)

Ainda essa autora, afirma que a imaginação está para além do senso comum que a entende como o irreal, portanto, algo que não se ajusta à realidade e por isso carece de valor prático e de racionalidade. Contesta essa possibilidade entendendo a imaginação como base para toda atividade criadora. Ela manifesta-se em diferentes aspectos da vida cultural, permitindo dessa forma a criação artística, científica e técnica. *Nesse sentido, tudo que nos rodeia e tenha sido criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura (com exceção do mundo da natureza), tudo é produto da criação e da imaginação.* (JOBIM e SOUZA, 1994, p.147)

Na aproximação infância e imaginação, Sarmento (2002) ressalta que não podemos esquecer que, como a infância foi atribuída de sentido inferior pela modernidade, também os campos de estudos que se preocuparam com a ligação entre infância e imaginação constituíram uma idéia de *déficit*. Neste sentido foi desenvolvido o pressuposto que as crianças imaginam o mundo porque carecem de um pensamento objetivo e, ainda, porque não têm desenvolvida sua capacidade de discernimento da realidade. Atualmente, esta visão de *déficit* vem sendo superada. Em estudos mais recentes ao contrário da ideia de uma diferença radical dada pela imaturidade infantil entre o jogo vivido pela criança e o jogo vivido pelo adulto, o que existe é uma transposição imaginária do real, fato que acontece com qualquer pessoa de qualquer idade, apenas é mais radicalizada pela criança. (SARMENTO, 2002)

Girardello (1999)⁶⁰ afirma que a *infância é a grande fonte da nossa vitalidade imaginária*. Para a autora a imaginação na infância diz sobre uma sensibilidade e entrega das crianças a sua experiência. Para ela, o *poder específico da imaginação da criança tem muitas razões: uma das mais singelas é o fato de a imaginação se nutrir de imagens novas, e para a criança o mundo está cheio de imagens novas.* (GIRARDELLO, 1999)

Sarmento (2002), defende que a perspectiva sócio-antropológica enfatiza a colocação do imaginário no quadro das culturas da infância.

As crianças, nas suas interações com os pares e com os adultos, estabelecem processos comunicativos configuradores dos seus mundos de vida. A análise das gramáticas das culturas de infância permite-nos interpretar o jogo sim-

⁶⁰ GIRARDELLO, Gilka. *A imaginação Infantil e as histórias da TV*. Texto disponível em http://www.aurora.ufsc.br/artigos/artigos_imaginacao.htm. Último acesso em 10/05/2009

bólico como um processo activo de interpretação, compreensão e intervenção na realidade social. (SARMENTO, 2002, p.15)

É possível pensar que, para as crianças, os limites rígidos entre a imaginação e a realidade não existem. O campo da novidade pertence às crianças. Elas são capazes de se surpreender diante de uma história, uma brincadeira ou um objeto diferente. Esta capacidade indica que as crianças não repetem apenas as coisas vistas ou ouvidas, mas são atravessadas pela experiência da imaginação.

A imaginação da criança trabalha subvertendo a ordem estabelecida pois, impulsionada pelo desejo e pela paixão, ela está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas, do mundo e da vida. (JOBIM e SOUZA, 1994, p. 149)

Talvez possamos considerar a imaginação como uma linha de fuga das crianças. Aceitar sua capacidade de redefinir e recriar contextos. Precisamos, ainda, refletir sobre os espaços que temos criado para que a imaginação seja alimentada e seja potencializada.

Ao confiarmos apenas na capacidade criadora das crianças nos omitimos, como adultos, do nosso papel. Embora as crianças redefinam seus modos de brincar, parece-me necessário ressaltar que elas têm cada vez menos espaço para brincar e, por vezes, para imaginar. São exceções as cidades, por exemplo, que investem em espaços públicos como parques onde as crianças poderiam brincar (TONUCCI, 2005). As imagens do espaço da casa com quintal ou mesmo da rua onde as crianças se encontram para brincar são cada vez mais remotas lembranças.

As rotinas das crianças também são cada vez mais atribuladas. Por um lado temos as crianças com maior poder aquisitivo, que precisam aprender outra língua, fazer atividade física e/ou os acompanhamentos pedagógicos; por outro as crianças das classes populares: que passam o dia em rotinas de creches, ou ficam em casa em jornadas de trabalho: arrumando a casa, cuidando dos irmãos. Em algumas situações, por receios das famílias, frequentando projetos sociais, ou seja, atividades oferecidas nas comunidades normalmente por ONGs. Isso sem contar aquelas crianças com jornadas de trabalho adulto, nem um pouco glamourosas, mas ao contrário, absolutamente repudiáveis.

Neste campo poderíamos ainda, falar do papel das mídias como a TV e computadores no convívio com estas tantas infâncias possíveis. Este é um longo debate, cada vez mais estudado por pesquisadores que tratam do tema da Mídia-educação. Não se trata, portanto, de fazermos frentes de batalha contra essas mídias ou de delegarmos à elas a culpa por todas as mazelas da sociedade. Menos ainda partir da afirmação que, por causa da TV, ou do computador ou ainda do acesso à internet, as crianças perdem sua capacidade de criação e imagina-

ção. Como mostram vários pesquisadores/as desta área, longe da época da *demonização* destes artefatos, as pesquisas realizadas apontam, cada vez mais, para um cuidadoso olhar sobre as mídias. Um olhar que cada vez mais vê como promissora a aproximação delas com a escola, por exemplo. As pesquisas feitas nesta direção apontam muitos fluxos de encaminhamentos e intervenção no trato com as mídias.

Ao falar sobre a emergência das novas subjetividades das crianças na contemporaneidade Girardello (2008) destaca:

A subjetividade da criança vai sendo constituída no cruzamento de inúmeros 'sistemas de modelização': 'o de sua família, o de seus fantasmas próprios, o das narrativas televisivas, o dos desenhos animados, da escola, com os grupos sociais no seio dos quais ela é inserida' (Gatarri 1993, p.80). Em todos esses sistemas a criança encontra narrativas que estimulam de modo diverso seus processos de identificação, e em cada um deles ela vai sendo interpelada de modo diferente. A cultura das mídias, porém, assume um papel cada vez mais importante nesse processo, até porque ela permeia as demais situações – familiares, escolares e sociais – pela quais a criança transita. (FANTIN; GIRARDELLO, 2008, p.133)

Concordo com a autora sobre a possibilidade e necessidade, nesses novos tempos, de investir na educação da imaginação, entendida como *espaço de invenção e exercício de possibilidades*. Podemos potencializá-la como se faz com a Inteligência e a sensibilidade.

Ainda para esta autora existem alguns fatores que podem ser observados num trabalho voltado à ampliação ou nutrição da capacidade imaginativa. São eles: *o contato com a natureza, a vivência artística, a mediação adulta, o tempo livre para a brincadeira e o estímulo narrativo*. (FANTIN; GIRARDELLO, 2008, p. 130).

Convivi no campo da minha pesquisa, com esta infância afoita pelo novo e fascinada com cada nova imagem possível. As crianças que no início queriam desenhar copiando a ilustração do livro, para *não errar*, no fim do semestre davam *asas* à imaginação em seus registros. Não pediam mais o livro para copiar. Não precisavam mais da imagem do ilustrador como suporte para a sua criação.

O investimento na ampliação de repertórios imaginativos foi necessário e, se ouvirmos as crianças, veremos o quanto elas acolhem e se manifestam criativamente, especialmente, diante da vida.



Fig.: 21 - Janela colorida (Foto Digital feita por uma Criança)

Considerações finais

Definir o tema de pesquisa não foi fácil, tampouco a vida em pesquisa de campo. Como definir o roteiro sem amarrar ou já ter a resposta pronta? Como abrir-se ao novo? Como buscar outra perspectiva sem sabê-la? Ao olhar eu realmente vejo o que está sendo dito? Enfim, são inúmeras as questões que nos acompanham.

Mas a pesquisa tem um fluxo que nos ensina. Desde o momento que vi o tema desta pesquisa definido, coloquei-me disponível ao inesperado. Sabia que me envolveria e me fascinaria com ele. Sabia também da responsabilidade que este tema exigiria. Da responsabilidade acadêmica com a produção do estudo.

Foram intensas as tardes passadas na Casa Chico Mendes, trabalhando com as crianças. Primeiro, por voltar ao contato direto com as crianças, na coordenação de uma atividade. Segundo, pela ideia, para mim fascinante, de trabalhar com elas a fotografia.

O tempo passava rápido. Era contagiante ver o envolvimento das crianças buscando os melhores ângulos ou um enquadramento inusitado. Pulsávamos no exercício da escuta e da fala. A cada apreciação das imagens revigorávamos a vontade de seguir em frente, ultrapassando os percalços íamos em busca da sintonia. Mergulhei totalmente no exercício de escutá-las e me deixar levar pelo novo.

Neste percurso fui surpreendida muitas vezes pelo modo como olhava algumas questões, como me via sem saber daquele universo, daquela comunidade e daquelas pessoas. Cada dia inaugura-se para mim o estranhamento diante deste lugar de uma infância que foge de todos os parâmetros a ela dados. Crianças que recriavam seus mundos a partir de discursos, de valores e da necessidade de sobreviver. Que compartilharam comigo segredos e partes das suas histórias de vida numa cumplicidade que me deixou extremamente grata.

Mais uma vez afirmo o meu encontro com a infância, por meio dessas crianças. Não porque ensinei a elas sobre fotografia, mas porque fui tocada por elas.

Quando falamos de imagens (e de arte) não há “ensinamentos” previsíveis, no sentido de que não há interferências possíveis naquilo que diz respeito à fruição, ao deleite: pode-se até obrigar alguém a aprender algo, mas não se pode ensinar alguém a ser tocado. (MARCELLO, 2008, p.235)

Não tentei neste trabalho falar pelas crianças ou em nome delas. Não assumi, como adulta, o lugar daquela que sabe, daquela que detém o conhecimento. Busquei, o diálogo com muitos autores que me ajudaram a compreender melhor minhas hipóteses, minhas suposições formuladas a partir do que eu vivia, e das inquietudes que foram produzidas em mim. Fazer

dessa forma também foi um desafio. Foram inúmeras as vezes que me peguei, por vício, interpretando e delegando às crianças o que era sentimento meu. Volto a Marcello (2008, p.228) quando afirma que *Deleuze nos lembra que Foucault “foi o primeiro a nos ensinar (...) algo de fundamental: a indignidade de falar pelos outros” (DELEUZE, 2000, p.73) – tarefa não só indigna, mas também perigosa.*

A autora segue dizendo que não se trata apenas de propor uma *liberação fictícia*, para então dizer às crianças que agora *falem* (MARCELLO, 2008, p. 228). Escolher este caminho teria sido o maior dos meus erros. Por isso o tempo na etnografia se fez tão necessário. Precisamos nos aproximar das pessoas, das crianças, daqueles com quem queremos *fazer com*.

Meu movimento, em relação à infância, poderia ter como metáfora a chegada e a saída. Sai do lugar que ocupava, do lugar definido que trazia como um conceito pronto e acabado. Chegada a este lugar não como turista, mas como estrangeira. Desta forma pude ver que existe outra língua que é falada, que há um lugar desconhecido. Neste sentido foi possível ultrapassar uma *imagem da infância*, em busca de uma imagem a partir *do encontro com a infância*.

No percurso da pesquisa foi necessário entender a noção de infância como uma construção de uma época para ter elementos para pensá-la noutra perspectiva. Não como forma de buscar uma nova gênese, detectar um novo começo, mas percebê-la a partir das contingências de suas vidas, seus encantos e desencantos, seus medos e sua potência.

Essas imagens foram fortes o suficiente para me conduzir na direção do *devir-criança*, esse espaço de ruptura que se constitui como linha de fuga. As crianças metamorfoseiam o seu modo de ver e estar no mundo. A repetição de discursos se destaca, mas também se abre à multiplicidade de olhares e possibilidades diante do mundo.

Esta dimensão talvez nos coloque em negociação com novos modos de operar e *experienciar* o mundo. A aproximação entre infância e linguagem colocou em destaque a experiência tida como perdida, mas que, talvez, possa ser redimensionada a partir de um novo olhar, uma nova perspectiva, não melhor, mas apenas diferente. Os *espaços vazios*, das pistas deixadas por Benjamin (1994), talvez estejam nas esquinas movimentadas, apressadas e sem tempo da contemporaneidade.

As *crianças-fotógrafas*, categoria com a qual distingi as crianças que participaram das oficinas de fotografias e operaram *empoderadas* suas câmeras fotográficas, me mobilizaram a refletir sobre a maneira como falamos sobre as crianças. Sobre os discursos que empreendemos diante delas e insistimos que elas se apropriem, seja pela mídia, pelas escolas ou

mesmo pela família. Discursos diferentes e distintos que por vezes se tocam numa perspectiva adulta de ver a criança como inferior, como incapaz, como vulnerável ao nosso desejo. Destaco, mais uma vez, que não estou colocando, adultos e crianças, em lugares de disputa, onde um está em detrimento do outro, mas os coloco em relação.

Pesquisadora e *crianças-fotógrafa* se encontraram numa experiência ético-estética por colocarem-se em relação. Por inaugurar uma escuta possível. Porque me permiti quebrar uma imagem idealizada para operar com o estranhamento e o imprevisível.

Aprendi com esta pesquisa a pensar que existe um lugar *entre* os discursos, os caminhos e as escolhas. É este *entre* que pode nos fazer refletir sobre o modo como compreendemos o outro, a diferença e os sentidos possíveis de serem, quem sabe, inventados. Referenciei-me em Foucault para entender este *entre*, sem precisar localizá-lo num começo ou fim da construção narrativa, mas sim espalhada na significação da própria linguagem. Não está, necessariamente, nas extremidades a resposta ou o pressuposto para a compreensão de um fato.

Localizo a ida à ONG Casa Chico Mendes como propulsora na busca de um olhar sobre a instituição escolar. Precisei deste deslocamento para me distanciar da escola e com isso pensá-la sob outro foco, construindo assim uma imagem. Com as crianças pude pensar como são produzidas algumas verdades e o quanto sua estética ou a estetização dos modos de ser aluno/a e professor/a são vividos.

Respondendo algumas das perguntas que me guiaram nesse percurso, diria que as infâncias desafiam fronteiras e se constituem lugar de criação. São fluxos de potência que transgridem algumas das formatações que são postas a elas. Aproximar infância e acontecimento longe de ser uma ameaça à condição de criança, pode fortalecê-la na medida em que nos implicamos com ela. Não se tratou, nesta pesquisa, de colocar câmeras fotográficas nas mãos de supostas *crianças-acontecimentos* para saber o que elas fariam. O exercício foi buscar viver com essas *crianças-fotógrafas* o acontecimento como o inusitado, como uma linha de fuga capaz de nos tirar da zona de conforto: eu pesquisadora que saberia as respostas; elas crianças desacreditadas diante do olhar adulto.

Ao refletir sobre o que as crianças da Casa Chico Mendes produziram de sentido sobre a infância, a partir de suas imagens fotográficas, destaco os seguintes pontos: a implicação afetiva com o *outro*; a legitimação da escola como lugar de criança, apesar das contradições que me fizeram refletir sobre o sentido de transgressão exercido pelas crianças como uma linha de fuga; a epifania das *crianças-fotógrafas* no *empoderamento* que a câmera fotográfica

proporcionava às crianças; a necessidade de alimentar a imaginação, que por sua vez alimenta a criação.

Pude constatar que as crianças sentiam-se em descrédito em relação aos adultos e como, na condição de fotógrafas, posicionavam-se como sujeitos nesta ação. Esta mudança de papel agia como uma novidade para as crianças. Evidenciou-se a possibilidade de aproximar a fotografia da infância e da imaginação.

Foram muitos os cenários, reais e imaginários, que teceram o nosso *isso-foi* (BARTHES, 1984). Com este autor, foi possível aprofundar o olhar para a fotografia como instrumento nesta pesquisa. Com o conceito de *isso-foi* tornou-se possível analisar as imagens produzidas pelas crianças a partir dos contextos vividos nos momentos da captação. Olhar para as fotos me trazia a memória desses momentos, os significados envolvidos ali, como o tempo, a intensidade e a singularidade de cada imagem. Enfim, foi enfatizada nesta dissertação a narrativa da experiência da pesquisadora. Ela foi a linha que uniu os relatos de campo e o referencial usado para refletir sobre os pontos relevantes.

Nesta pesquisa *A partilha do sensível* (RANCIÈRE, 2005), só foi possível pela generosidade dessas crianças, dessas infâncias que trouxeram e mostraram suas imagens e seus jeitos de ver o mundo.

Assim como é difícil começar uma pesquisa é difícil terminá-la. Sempre existe um novo argumento, um novo fato a ser dito e a intenção de explicitar mais um detalhe que se revela também significativo. Põe-se como desejo manter o vínculo com o campo. Finalizar uma pesquisa não significa chegar a um final, ao contrário, é a constatação de que sempre há novos horizontes que se desdobram em hipóteses e fronteiras a atravessar. O que se deixa para trás é, na verdade, um rastro para novos começos.

Referências

ACHUTTI, Luiz Eduardo Robinson. **Fotoetnografia da Biblioteca Jardim**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS/Tomo Editorial, 2004.

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: destruição da experiência e origem da história**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BARTHES, Roland. **A Câmara clara: nota sobre a fotografia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BECEYRO, Raúl. **Ensaio sobre Fotografia**. Buenos Aires: Paidós, 2005.

BENJAMIN, Walter. **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOCK, Ana M. Bahia, GONÇALVES, Maria da Graça M., FURTADO, Odair (Orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.

BUCKINGHAM, David. **Crece em la era de los médios electrónicos: Tras la muerte de la infância**. Ediciones Morata: Madri, 2002.

BUJES, Maria Isabel E. **Criança e brinquedo: feitos um para o outro?** In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) - Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do Sentido**. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes] São Paulo: Perspectiva, 2006.

_____. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos Escapam: Da criança na rua à criança cyber**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka (Orgs). **Liga, roda, clica**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Na companhia de Foucault**: multiplicar acontecimentos. Educação e Realidade. Vol.29 nº 1 jan/jun. 2004. (216-227)

FOUCAULT, Michel (Trad. Roberto Machado). **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979/2006.

_____. **Estética: literatura e pintura, música e cinema**. (Org. textos Manuel Barros Motta; trad. Inês Autran Dourado). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FLUSSER, Vilém. **Filosofia da Caixa Preta**: ensaios para uma futura filosofia da fotografia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002

GALLO, Sílvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Repensar a educação: Foucault**. Educação e Realidade. Vol. 29 nº 1 jan/jun. 2004. (80-95)

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LCT, 1989.

GIRARDELLO, Gilka. **A imaginação Infantil e as histórias da TV**. Texto disponível em http://www.aurora.ufsc.br/artigos/artigos_imaginacao.htm, Último acesso em 10/05/2009

KOHAN, Walter Omar. **Infância**. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Lugares da infância**: filosofia. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. **Infância, estraneiridade e ignorância**: ensaios de Filosofia e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Orgs.) **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Nietzsche & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Clase I Experiencia: eso que me pasa**. <http://virtual.flacso.org.ar/mod/book/> acesso dia 08/09/2006

LIMA, Donizeti José. **Só Sangue Bom**: construção de saberes e resistência cultural como expressões do protagonismo juvenil. Dissertação de Mestrado – UFSC, 2003.

LOURO Guacira Lopes. **Corpos que escapam 1**. Rev. Estudos Feministas, nº 4 Agosto/dezembro, 2003 (1-6)

MACHADO, Arlindo. **A fotografia sob o impacto da eletrônica**. In: SAMAIN, Etienne (Org.). O fotográfico. São Paulo: Editora HUCITEC, 1998.

MAGNANI, José Guilherme Cantor. **De Perto e De Dentro: notas para uma etnografia urbana**. Revista Brasileira de Ciências Sociais – Vol.17 No 49 junho/2002. (11-29)

MÈLICH, Joan-Carles. **En Fin de lo Humano**. Como Educar después del holocausto? Barcelona: Enrahonar 31, 2000. (81-94)

_____. **La sabiduría de lo incierto**: sobre ética y educacion desde um punto de vista literário. Barcelona: Educar 31, 2003 (33-45).

_____. A palavra múltipla: por uma educação (po) ética. In: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos. (Orgs.) **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MICHELON, Francisca Ferreira. O mundo reconstruído em prata revelada. In: GALIAZZI, Maria do Carmo e FREITAS, José Vicente (Org.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

RIBES, Sandra (Org.). **Mulheres da Chico**. Florianópolis: Companhia dos Loucos, 2008.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância**. www.cce.udesc.br/titosena/Arquivos/Textos%20para%20aulas/Cultura%20na%20Inf%20ancia.pdf Acesso 10/05/2009.

SILVA, Tomáz Tadeu. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias de currículo.2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003

_____. **Derrida & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SONTAG, Susan. **Ensaio sobre fotografias**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorra-ber (Org.) - **Estudos Culturais em Educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004 a

_____. **Foucault & a Educação**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2004b

TADEU, Tomaz, CORAZZA, Sandra & ZORDAN, Paola. ***Linhas de Escrita***. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. (Trad.) **Ética / Spinoza**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro, LARROSA, Jorge & LOPES, José de Souza (Orgs). **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

ANEXOS

ANEXO A – Custos da Oficina de fotografia⁶¹

Material fotográfico	Custo
6 câmeras compactas analógicas (na prática 3 foram usadas)	Doação
20 Filmes Pro Value professional Fuji - Iso 200 Colorido - 36 exp.	R\$12,50, cada Total – R\$250,00
Ampliação de Index	R\$ 93,00
Ampliação 10x15cm	R\$ 121,20
Ampliação 15x21cm – exposição na Casa Chico Mendes	R\$ 32,50
6 jogos de pilhas AA	13,80
Custo Total	R\$ 510,50

⁶¹ Ressalto que os valores que se referem às ampliações têm como base uma tabela especial com desconto para profissional.

ANEXO B – Convite da Exposição de Final de Ano - 2008



ANEXO C – Modelo de autorização de uso de imagem

Pais,

Acontece desde março deste ano (2008), no Projeto Esperança, desenvolvido na Casa Chico Mendes, a Oficina de fotografia, coordenada pela pesquisadora e fotógrafa Sônia Vill. Essa oficina diz respeito ao estudo de Mestrado desenvolvido pelo Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina – linha de pesquisa Educação e Comunicação. Tem como foco um estudo sobre a infância.

Neste tempo, as crianças tiveram acesso a câmeras fotográficas e puderam experimentar a fotografia para registrar fatos de seus interesses.

Eventualmente foram feitas imagens em vídeo para registrar a fala das crianças e parte do processo de captação das imagens fotográficas.

Cientes desta informação, gostaríamos de lhes pedir a autorização para uso de imagens referentes a esse projeto no âmbito acadêmico.

Obrigada. Atenciosamente,

Sônia Vill

Eu _____

Permito que a pesquisadora Sônia Vill obtenha fotografias, filmagens e gravação de meu filho/a _____

Para fins de pesquisa educacional.

Eu concordo que os dados desta pesquisa possam ser publicados em aulas, congressos, palestras ou periódicos científicos, sabendo que as crianças não serão identificadas pelo nome.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob guarda dos mesmos.

Nome dos pais ou responsáveis _____

Assinatura _____